

# **Avances y desafíos en políticas públicas educativas:** análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay

**Nora Gluz | Mariel Karolinski | Inés Rodríguez  
Moyano | Claudia Talavera | Ivonne Gaona López  
Pedro Vítor Gadelha Mendes | Laura Colabella  
Patricia Vargas**





**AVANCES Y DESAFÍOS EN  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS:  
ANÁLISIS DE CASOS EN ARGENTINA,  
BRASIL, COLOMBIA Y PARAGUAY**

La Colección Becas de Investigación es el resultado de una iniciativa dirigida a la difusión de los trabajos que los investigadores de América Latina y el Caribe realizan con el apoyo de CLACSO .

Este libro presenta las investigaciones que los autores y autoras realizaron en el marco del concurso sobre *Estudios sobre políticas públicas en América Latina y el Caribe. Democracia, ciudadanía y justicia social* organizado por el Área de Promoción de la Investigación de CLACSO con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, Asdi.

Los contenidos de este libro fueron evaluados por especialistas externos en un proceso de revisión por pares.

Avances y desafíos en políticas públicas educativas : análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay / Nora Gluz ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :

CLACSO, 2014.

E-Book. - (Becas de investigación / Bettina Levy)

ISBN 978-987-722-022-3

1. Políticas Públicas. 2. Educación. I. Gluz, Nora.

CDD 320.6

**Otros descriptores asignados por CLACSO:**

Políticas sociales / Democratización / Educación / Infancia / Políticas públicas / Universidad / Estado / Asignación universal / Inclusión / Derecho

Colección Becas de Investigación

**AVANCES Y DESAFÍOS EN  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS:  
ANÁLISIS DE CASOS EN ARGENTINA,  
BRASIL, COLOMBIA Y PARAGUAY**

Nora Gluz

Mariel Karolinski

Inés Rodríguez Moyano

Claudia Talavera

Ivonne Gaona López

Pedro Vítor Gadelha Mendes

Laura Colabella

Patricia Vargas



CLACSO

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

**Secretario Ejecutivo de CLACSO** Pablo Gentili

**Directora Académica** Fernanda Saforcada

**Colección Becas de Investigación**

**Coordinadora del Programa de Becas** Natalia Gianatelli

**Asistentes** Magdalena Rauch y Victoria Mutti

**Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO**

**Coordinador Editorial** Lucas Sablich

**Coordinador de Arte** Marcelo Giardino

### **Primera edición**

*Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (Buenos Aires: CLACSO, junio de 2014)

ISBN 978-987-722-022-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

### **CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO <www.biblioteca.clacso.edu.ar>

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# ÍNDICE

- Políticas sociales y democratización de la educación:  
sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir  
de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo)  
en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)  
**Nora Gluz, Mariel Karolinski e Inés Rodríguez Moyano** | 13
- Políticas públicas y derecho a la educación en los pueblos  
indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y  
alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad  
**Claudia Talavera e Ivonne Gaona López** | 131
- Ações Afirmativas para Afrodescendentes: um estudo  
comparativo das Políticas de Reserva de Vagas no Ensino  
Superior de Brasil e Colômbia Brasil  
**Pedro Vítor Gadelha Mendes** | 195
- La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del  
Gran Buenos Aires  
**Laura Colabella y Patricia Vargas** | 251





## PRÓLOGO

EN EL AÑO 2013 el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales organizó el concurso “Estudios sobre políticas públicas en América Latina y el Caribe. Democracia, ciudadanía y justicia social” con el fin de apoyar el desarrollo de investigaciones que permitan impactar en forma más directa en los ámbitos de intervención social y favorecer el diálogo entre las ciencias sociales y las políticas públicas.

En el marco de la misma iniciativa, fue organizado este libro que contiene algunos artículos elaborados en dicho concurso durante el segundo semestre de 2013.

Se espera que los análisis que aquí se presentan dialoguen con los debates y las orientaciones de política en la coyuntura actual, y constituyan aportes para quienes se desempeñan en los ámbitos públicos relacionados con el tema de este libro.

En primer lugar, el artículo elaborado por Nora Beatriz Gluz, Mariel Karolinski e Inés Rodríguez Moyano (Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina) “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)” analiza los sentidos que se configuran en torno a la inclusión escolar a partir de la política de Asignación Universal por Hijo para la protección social (AUH), articulando los lineamientos y perspectivas oficiales a nivel de la gestión central con los posicionamientos de actores de las estructuras intermedias y de las instituciones de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. Por medio de un estudio comparativo, se procuró indagar so-

bre las consecuencias sociales de la condicionalidad escolar de la AUH en instituciones ubicadas en dos distritos de alta vulnerabilidad social que se presentan con tramas disímiles de organización social: uno en el que la ciudadanía se autoorganiza para la escolarización inicial en redes de jardines comunitarios, y otro sin ese tejido territorial. Se buscó comprender a través de las políticas orientadas a la inclusión cómo se concibe el problema de la exclusión escolar de la primera infancia, las estrategias diseñadas para intervenir sobre ella y el modo en que estas iniciativas se materializan en las prácticas escolares cotidianas. Se reconstruyen a lo largo del trabajo tres dimensiones que marcan la agenda respecto de la denominada inclusión escolar en el ámbito provincial: la cobertura, la continuidad de las trayectorias y la integración de los/as niños y niñas con necesidades especiales. Todas ellas, aunque atravesadas por importantes transformaciones a nivel normativo, expresan también las contradicciones de las normativas vigentes y los efectos de las modificaciones fragmentarias de la institucionalidad. A su vez, las apropiaciones del sentido de la inclusión a nivel de los sujetos escolares y sus prácticas, anuncian la coexistencia de perspectivas fundadas en el derecho con sentidos propios de la fase neoliberal más ligados al control moral y la tutela de los sectores en condición de vulnerabilidad; situación esta última que se expresa con menor agudeza en los territorios con mayor capacidad y tradición de organización popular.

Luego, el escrito elaborado por Claudia Talavera e Ivonne Gaona López (Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios, Paraguay) “Políticas públicas y derecho a la educación en los pueblos indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad” plantea que las políticas públicas en general, y las políticas educativas en particular, son escasas e insuficientes en Paraguay, y aún con más dramatismo respecto a la inclusión de los Pueblos Indígenas. Han habido algunos intentos recientes de posibilitar mayores oportunidades, por ejemplo en el acceso a la Educación Superior. Pero, ¿se han tenido en cuenta en la formulación e implementación a los propios jóvenes indígenas, sus necesidades, características y aspiraciones? En estas páginas revisamos una perspectiva posible y necesaria desde la cual pensar a los Pueblos Indígenas en la Educación y la Política, y recuperamos los principales aprendizajes de las políticas de becas de acceso a la Universidad, para comprender las limitaciones, dificultades y preocupaciones de los propios indígenas en cuanto al alcance de las mismas. A partir de ello, establecemos algunas posibilidades y propuestas de Política Pública, para favorecer un rol más activo del Estado acorde a los compromisos asumidos en el marco de derechos.

Por su parte, el texto de Pedro Vítor Gadelha Mendes (Programa de Pós-Graduação em Integração da America Latina, Brasil) “Ações

Afirmativas para Afrodescendientes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia Brasil” analiza las políticas de inclusión de afro descendientes en las educación universitaria en Brasil y en Colombia. El mapa político latinoamericano de la última década ofrece un terreno muy fértil para las discusiones y comparaciones entre los proyectos y las políticas nacionales, ya que la existencia de distintas corrientes (algunas más orientadas al políticas de neoliberales y otros con un sesgo estatal muy fuerte) permite comparar las distintas perspectivas y resultados ante un mismo desafío. Si bien la posibilidad de recabar datos resulta complicado en ambos países, se puede comprobar avances en ambos casos, con mejores resultados en la experiencia brasileña, que sirve como modelo para la aplicación de propuestas similares en otras regiones del mundo.

Finalmente, el trabajo elaborado por Laura Colabella y Patricia Vargas (Centro de Estudios de Investigaciones Laborales, Argentina) “La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires” se propone conocer el impacto de una política educativa de inclusión social. Específicamente, los autores pretenden dar cuenta de qué significa para sus destinatarios, la creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, cuyo propósito explícito lo constituye la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares a los que, por su emplazamiento geográfico en el municipio de Florencio Varela, pretende atender.

A partir de un trabajo de campo intensivo realizado durante los meses de junio, julio y agosto de 2013, tanto en la universidad como en las casas de los estudiantes, abordamos procesos sociales específicos que abordan el significado de llegar a ser la primera generación de profesionales universitarios. Por un lado, las autoras muestran cuáles son las estrategias centrales entre aquellos que transitan con éxito la vida universitaria; por otro lado, detallan cuáles son los principales escollos que impiden la prosecución de los estudios entre aquellos que abandonan.

En las conclusiones dialogan con las teorías sobre políticas universitarias y sus principales procesos (masificación, reformas, democratización, calidad, inclusión social y participación, desde una perspectiva comparada en el contexto de América Latina y el Caribe) así como con las teorías críticas de la educación y las teorías de patronazgo y clientelismo, con base en nuestros hallazgos empíricos en torno a cuatro ejes: dimensiones de la inclusión y de la exclusión comprometidos en el estudio de caso; articulación entre educación y salida laboral desde una perspectiva nativa; aspiraciones y simultaneidad intergeneracional del estudiantado de primera generación; horizonte de expectativas.

Este concurso fue realizado con el apoyo brindado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (Asdi). Destacamos también la tarea elaborada por los académicos que formaron parte del Jurado que seleccionó las propuestas ganadoras: Alicia Ziccardi (Universidad Nacional Autónoma de México), Mabel Thwaites Rey (Instituto de Estudios sobre América Latina y el Caribe de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires), René Ramírez Gallegos (Secretario Nacional de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de Ecuador) y Verónica Ofelia Villarespe Reyes (Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México). Finalmente, reconocemos el respaldo de los directores de los Centros Miembros de CLACSO que avalaron las presentaciones y facilitaron la tarea de los investigadores en sus respectivas instituciones.

Área de Promoción de la Investigación / CLACSO  
Buenos Aires, abril de 2014

# POLÍTICAS SOCIALES Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SENTIDOS SOBRE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LA PRIMERA INFANCIA A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUH EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2009-2013)

Nora Gluz\*, Mariel Karolinski\*\* e Inés Rodríguez Moyano\*\*\*

\* *Nora Gluz*, Doctora en Educación (UBA). Docente e investigadora UNGS y UBA en el campo de la Sociología de la Educación y las Políticas Educativas. Investigadora en temáticas de políticas sociales en educación y en educación y movimientos sociales. Ha dirigido y participado de numerosas investigaciones y evaluaciones de políticas educativas destinadas a los estudiantes en condición de pobreza. Directora del Proyecto IDH-UNGS “Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires”(2013-2014) e investigadora formada del proyecto UBACyT (2011-14) “Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento” (Dir. Myriam Feldfeber). Integrante del Grupo de Trabajo “Políticas Educativas y Desigualdad en América Latina y el Caribe” renovado por el Comité Directivo de CLACSO para el período 2013-2016, bajo la dirección de Myriam Feldfeber y Jenny Assaél Budnik.

\*\* *Inés Rodríguez Moyano*, Socióloga y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Doctoranda de la misma facultad y docente de Sociología de la Educación, cátedra Tenti Fanfani en la Carrera de Sociología (FSOC-UBA). Integrante del Proyecto IDH-UNGS “Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires”(2013-2014) y del Ubacyt S038 “Intermediarios culturales, capital social y clases sociales emergentes de la Argentina” (Dir. Ana E. Wortman).

\*\*\* *Mariel Karolinski*, Socióloga y Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente en Política Educacional y en el Seminario Proyectos Políticos Educativos en la Carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA); y en la materia Políticas e Instituciones educativas de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Integrante del Proyecto IDH-UNGS “Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires” (2013-2014) y del proyecto UBACyT (2011-14) “Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento” (Dir. Myriam Feldfeber). Integrante del Grupo de Trabajo “Políticas Educativas y Desigualdad en América Latina y el Caribe” renovado por el Comité Directivo de CLACSO para el período 2013-2016, bajo la dirección de Myriam Feldfeber y Jenny Assaél Budnik.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El trabajo presenta los resultados de la investigación “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)”. El proyecto se inscribe en las preocupaciones por los alcances y límites de las políticas públicas para la inclusión social en la democratización de la educación. Propuso analizar los sentidos sobre la inclusión escolar que se configuran a partir del diseño y apropiación de la política Asignación Universal por Hijo (AUH), centrándose en el nivel inicial.

La última década marcó el inicio de una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas para la inclusión social que pretenden avanzar en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación, en particular. Durante los años ‘90 las respuestas a la exclusión como nueva expresión de la cuestión social (Castel, 1998) se basaron en la puesta en marcha de políticas focalizadas y compensatorias, cuyo impacto fue el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía, hacia intervenciones sobre grupos en condición de pobreza basadas en la “tutela” estatal. Pero con la emergencia de “gobiernos de nuevo signo”, el énfasis se traslada hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social en países que, como Argentina, logran reducir la pobreza pero, en menor medida, las brechas de desigualdad (Gluz, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011).

La preocupación por la relación entre la AUH y la escolarización se fundamenta en que durante la última década, las políticas orientadas a la ampliación del derecho a la educación más importantes en América Latina se han centrado en programas de transferencia condicionada de ingresos. Pero el interés por esta política en particular se vincula además en que expresa algunos cambios tanto respecto de las políticas de los ‘90 como de ciertos mecanismos históricos de protección social.

El foco de la investigación fue analizar cómo las políticas articulan el problema de la exclusión escolar de la primera infancia, qué estrategias se diseñan para intervenir sobre ella y cuáles son las consecuencias sociales de la AUH que surgen de la intersección entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar. Se trataron de comprender

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la Dirección de Nivel Inicial su apoyo para el estudio, tanto como a los distintos inspectores regionales, distritales y a las otras áreas consultadas el tiempo brindado para el desarrollo de este trabajo. Nuestra especial gratitud a escuelas y docentes que abrieron las puertas de sus instituciones y brindaron testimonios de su día a día escolar. También a las familias que acercaron su voz y a las organizaciones sociales por el relato de sus experiencias.

los sentidos sobre la inclusión escolar que se configuran a partir de los modos de apropiación de la política en territorios que se presentan con tramas disímiles de organización social.

Aunque existen diversas concepciones sobre el período etario que abarca la primera infancia (que para los organismos internacionales alcanza hasta los 8 años), en este proyecto se tomó el que corresponde al nivel inicial del sistema educativo argentino (0 a 5 años), tanto por cuestiones metodológicas como por la relevancia que el nivel adquiere para el desarrollo infantil temprano, para la trayectoria escolar posterior (Diker, 2002; SITEAL, 2012) y para la consolidación de experiencias de ciudadanía plena desde el inicio de la vida (Redondo, 2012).

En concordancia con los propósitos del estudio, el análisis se llevó a cabo en dos niveles. Por un lado, las conceptualizaciones sobre la exclusión que subyacen al diseño de las políticas públicas para la inclusión, presentes tanto en el discurso de funcionarios como en los documentos oficiales y en las materializaciones institucionales, donde se definen las reglas de juego de la política. Por el otro, los procesos de apropiación institucional en jardines comunitarios (JC) impulsados por organizaciones populares territoriales y en jardines estatales, para analizar el nivel micro de las instituciones educativas y de los actores que allí participan (directivos, docentes, familias y referentes de organizaciones sociales).

En el nivel del diseño de la política se relevaron fuentes secundarias, como la normativa relativa a la AUH, resoluciones de la Dirección Provincial de Educación Inicial para intervenir sobre el ausentismo estudiantil, documentos de trabajo de la Dirección de Formación Docente Continua y de la Dirección de Psicología Comunitaria y Educación Social. Asimismo, se entrevistaron 4 funcionarios de nivel central y 9 del nivel meso-analítico. Para el estudio de los modos de apropiación de la política, se llevó a cabo un trabajo de campo en seis instituciones pertenecientes a dos territorios diferentes: dos jardines de infantes en el distrito A y otros dos en el distrito B; en este último distrito, además, se tomaron dos jardines comunitarios (JC). En este nivel se realizaron 73 entrevistas entre directivos, docentes, familias y equipos de orientación escolar (ver detalle en el anexo 1). Aunque se trata de dos distritos de elevada vulnerabilidad, se diferencian porque en el B existen numerosas organizaciones territoriales y movimientos sociales y una activa articulación del trabajo a nivel de la supervisión. Coexisten además las políticas nacionales y provinciales con numerosas iniciativas a nivel municipal.

## **PRIMERA PARTE**

### **EL DISCURSO OFICIAL FRENTE A LA AUH Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR**

#### **POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSIÓN SOCIAL. CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN EL ESCENARIO ACTUAL**

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) se inicia el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1.602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”, a financiarse con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. Es una prestación social dirigida a la infancia que articula distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

Se suma a otras políticas de gobierno ligadas a la materialización de derechos y la ampliación de los mismos a sectores sociales excluidos de los mismos. En este sentido, se relaciona con iniciativas internacionales tendientes a garantizar un piso de protección social, a la vez que avanza sobre los debates que emergen ante la crisis del neoliberalismo, como los límites planteados por las políticas focalizadas y compensatorias propias de la política social neoliberal.

La AUH se pone en marcha en un contexto de fuerte preocupación por la inclusión social y por los mecanismos de intervención pública capaces de efectivizarla, en el marco de los llamados por algunos investigadores como “gobiernos de nuevo signo” en América Latina (Moreira *at al*, 2008; Sader, 2008). Bajo esta categoría se expresa el heterogéneo giro ideológico de los gobiernos actuales en gran parte de los países de la región, motorizados por la exclusión como cuestión social en contextos de crisis de representación política -debido tanto a las debilidades del sistema de partidos como a nuevos modos de construcción de identidades que rebasan las tradicionales formas de agregación de intereses- que tiene como común denominador la crítica a los elementos programáticos del Consenso de Washington. Frente a ello, se recupera la centralidad de la política y el rol protagónico del Estado para la regulación de los mercados, y la planificación estatal como herramienta de intervención social y recuperación de soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales (Moreira *et al*, 2008).



Esta revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado” se acompañó de una promesa electoral común respecto de la ampliación de programas y planes de renta mínima como paso necesario aunque no suficiente para la superación de la pobreza. Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho social, pero en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los '90 (Moreira *et al*, 2008).

Indudablemente, lo que está en juego es el marco desde el cual se definen los bienes mínimos que delimitan la pobreza; los que varían en el tiempo y también culturalmente. Pero siempre, al constituirse como objeto de intervención estatal, esos bienes se reinscriben como un derecho y su satisfacción como un deber del Estado (Minujim y Grondona, 2013). De allí la relevancia de comprender simultáneamente las estrategias políticas diseñadas frente a la pobreza, considerando tanto su expresión normativa y de constitucionalización de derechos, como la presencia de espacios de participación de los sectores más marginados y su inserción en el juego político (Fleury, 2006), para dar cuenta de en qué medida se redefinen las dinámicas asistenciales en las que la lógica filantrópica sustituye el derecho.

El estudio sobre los sentidos que se configuran respecto de la inclusión escolar a partir de la AUH asume una lógica relacional que implica pensar las políticas públicas desde una multiplicidad de actores y factores sociales como la sedimentación de políticas previas, la intersección con otras vigentes, historias particulares e institucionales, la organización del trabajo pedagógico y las culturas escolares (Ezpeleta y Rockwell, 1983). El Estado no es el único actor ni interviene de modo homogéneo, aunque actúa sesgadamente en tanto es garante de las relaciones capitalistas de dominación, más allá de sus variaciones en función de los modelos hegemónicos de acumulación (Thwaites Rey, 2005). En el marco de estas relaciones de fuerza se configura la esfera pública, cuyas dinámicas e instituciones expresan los alcances y límites de las prácticas democráticas en las sociedades burguesas (Fraser, 1999) así como las complejas relaciones que mantiene el Estado con las organizaciones sociales que surgen desde los márgenes demandando por derechos ciudadanos (Thwaites Rey, 2004).

De allí la importancia de establecer una distancia analítica entre el estudio de las reglas y sentidos de la política pública y las resignificaciones que hacen de ella los actores en función del contexto y su posición social. Es precisamente en el interjuego entre el control del Estado y la apropiación por parte de los sujetos, que éstos aceptan,

rechazan o redefinen las prescripciones de las políticas (Montesinos y Sinisi, 2009). Siguiendo a Bourdieu (1987), la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de los sentidos construidos en torno a la inclusión escolar donde se reproducen o transforman las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido. Estas representaciones de los agentes asumen un carácter práctico en tanto orientan la acción social y a su vez, son el producto de un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que el sujeto incorpora de acuerdo a la posición que ocupa en dicha estructura (Bourdieu, 2002).

A partir de estas preocupaciones, se articularon cuatro líneas de análisis. Primero, los debates internacionales sobre los procesos de exclusión en el nuevo capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Castel, 1998). Luego, las continuidades y rupturas entre la política social neoliberal (Tenti, 1991; Grassi, 2002) y la de los “gobiernos de nuevo signo” en la región (Moreira *et al*, 2008; Sader, 2008; Hintze y Costa, 2010; Danani, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011). Tercero, el impacto en la ampliación de derechos ciudadanos de las nuevas formas de acción colectiva (Schuster, 2005; Svampa, 2008). Finalmente, las actuales dinámicas de desigualdad educativa vinculadas a la fragmentación del sistema escolar en contextos de masificación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), y a los modos de apropiación de las políticas (Gluz y Moyano, 2013) que condicionan las estrategias y sentidos sobre la inclusión.

***LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN EL NUEVO CAPITALISMO. CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y LOS MODOS DE INTERVENCIÓN NEOLIBERAL SOBRE LA CUESTIÓN SOCIAL***

Ni en el campo académico ni en el político hay acuerdo respecto de qué se entiende por exclusión, sus alcances y qué es aquello que las políticas de inclusión debieran y/o podrían transformar.

Según Castel (1998), el concepto de exclusión social permite comprender los cambios producidos en el marco de la globalización de la economía, la privatización y los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social. En esta nueva fase del capitalismo, el incremento de la productividad no conduce a un aumento de la mano de obra necesaria y deja a grandes masas de la población fuera no sólo del circuito de producción y consumo de las riquezas sino también de las redes de protección social. Boltanski y Chiapello (2002), por su parte, refieren a las nuevas formas que asume la miseria y a los dispositivos actuales de generación del beneficio a través de las cuales los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común. Según estos autores, los usos del

término han tendido a opacar la desigualdad como continuum y, por el contrario, han configurado una perspectiva dicotómica adentro-afuera.

Tal es el caso argentino, donde la exclusión social ha sido concebida desde una perspectiva republicana de ascendencia francesa, primando una mirada unitaria en la que exclusión se opone a ciudadanía. Más allá de los límites que generó esta acepción, permitió pensar los procesos de exclusión vinculados a la participación, el reconocimiento o las relaciones sociales más allá del nivel de ingresos o las condiciones materiales de vida (Kessler, 2010). En este sentido, y tal como lo expresa Kessler, el concepto se constituyó como eje transversal del debate político, al abarcar las distintas dimensiones que generan situaciones de penuria, en relación a la educación, a la inmigración, a los derechos de las minorías, y al desarrollo económico, al referirse a regiones deprimidas, entre otros. También resultó un *“principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea”* (2010), caracterizada por procesos diferentes que generaban una situación de penuria. De este modo, la imprecisión conceptual vista desde el campo académico permitió en términos políticos intervenir sobre diversidad de situaciones de privación.

Pero como plantean los autores, la superación de los límites que expresan tanto las concepciones como las estrategias de política hacia la exclusión requiere articular los conceptos de exclusión y desigualdad, de modo tal de distanciarse del tratamiento que se le ha dado a la cuestión centralmente durante la fase neoliberal. Tal como presenta Danani (2008), la exclusión y la equidad fueron el registro teórico-conceptual que desplazó el ideal igualitario en los '90 amparando un nuevo paradigma en el campo de las políticas sociales. De allí la relevancia de historizar estas traslaciones y comprender conceptos y usos en contextos determinados.

Si la igualdad ontológica entre seres humanos fue el principio ético, su reemplazo por el discurso de la equidad como principio para el diseño de las políticas derivó en preocupaciones procedimentales de distribución de recursos y definición de mínimos comunes básicos. Asimismo, mientras la preocupación por la desigualdad implicaba una perspectiva relacional que ponía en el centro de la mira las diferencias de poder y riqueza siendo la distancia socio-económica entre grupos sociales el eje de las luchas; en el terreno de los usos de la equidad, esas diferencias perdieron relevancia en pos del logro de mínimos deseables comunes. El resultado fue la sustitución de la lucha por una sociedad igualitaria por la lucha contra la pobreza extrema (Danani, 2008).

En términos institucionales, este desplazamiento implicó la privatización de la protección social a través de dos dinámicas: la in-

dividualización (personalización del acceso o su falta) o la comunitarización (desplazamiento a la órbita pre-mercantil de las relaciones primarias y expresada en la familia o las ONG's), desresponsabilizando al Estado y des-socializando la reproducción, teniendo como efecto una retracción en la esfera de los derechos.

Ambas formas de privatización

*... son fuente de desigualdad, porque construyen un mundo de protecciones dependientes de características particulares (de individuos o de grupos), sean ellas la habilidad, la disposición de medios, y aún el azar. Esa mayor dependencia de atributos particulares implica también menores garantías para esos individuos y grupos, ya que sólo la sociedad y sus instituciones público-estatales pueden prestar garantías y ser demandadas por ellos (Danani, 2008: 46).*

De allí la relevancia de pensar la política social y educativa en términos de los grados de estratificación y desmercantilización que diferencian y/o habilitan un conjunto de derechos sociales (Andrenacci y Soldano, 2006), y analizar de qué modo ciertas estrategias de inclusión pueden a la vez que integrar, generar nuevos modos de desigualdad. Esta perspectiva es compatible con el paradigma pluralista de la exclusión (Kessler, 2010), que la considera como un fenómeno dinámico, que involucra distintas esferas y que, por lo tanto, sujetos y grupos sociales pueden encontrarse en distintas situaciones frente a cada una de ellas. Pero sin olvidar la jerarquización entre las mismas en tanto las consecuencias se diferencian en función de la exclusión a unos u otros ámbitos de inserción social. Por ello es necesario dar la discusión en términos de ciudadanía, de derechos exigibles.

Según Danani (2008), la cuestión de la re-ciudadanización depende de políticas sociales que permitan recuperar a las instituciones su carácter democratizante, a través de la destitución de la lógica asistencial y de la revisión de sus condiciones de uso y calidad, mucho más allá del mero acceso. Es la experiencia acumulada con los servicios universales lo que configura una ciudadanía capaz de defenderlos. En este sentido, este enfoque de derechos constituye un aporte que complejiza la mirada sobre los procesos de inclusión escolar.

En el campo educativo, este debate se expresa en el concepto de "exclusión incluyente" que pretende alertar sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar conducente a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009). En Argentina, el acceso masivo a la educación en paralelo al aumento de las desigualdades y la pobreza

generaron la conformación de circuitos escolares diferenciados en función del origen social del alumnado, condicionando la apropiación de los grupos sociales subordinados de los saberes socialmente relevantes (Tenti, 2007; Gluz; 2006).

En esta perspectiva, el análisis de la institución escolar es central para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad social (Bourdieu, 2002). Los conceptos de capital cultural, cultura escolar y posición social resultan pertinentes para comprender los límites de la igualdad de oportunidades en el campo educativo y analizar la reestructuración de los procesos de distinción social; así como la configuración de nuevas formas de diferenciación a través de la colonización escolar y la parentocracia (Van Zanten, 2008) que contribuyen a delimitar las fronteras culturales que caracterizan la fragmentación del sistema (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

Según Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas que asume la exclusión. La primera es la manifestación más clásica asociada al no estar en la escuela, situación que afecta más agudamente a la población en condición de pobreza. En segundo lugar, el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella; la tercera, y recuperando la categoría de Kessler (2004), las formas de “escolarización de baja intensidad”, donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares. En cuarto lugar, los “aprendizaje elitistas” (ver a quien cita) que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida y poniendo el foco de la preocupación en los contenidos curriculares y por último; los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Agregaríamos a estas consideraciones, la labilidad del servicio educativo, expresada en una oferta que no garantiza la continuidad de las trayectorias debido a la disminución o irregularidad de las clases. Los motivos son múltiples y van desde el ausentismo docente, la precariedad o el deterioro de la infraestructura que demanda la suspensión del uso de los edificios al momento de los arreglos o frente a situaciones climáticas que ponen en jaque la seguridad de los mismos, los paros docentes en reclamo de mejoras en sus condiciones materiales y simbólicas de trabajo entre otras situaciones.

### **LA “INCLUSIÓN” EN EL NIVEL INICIAL**

Desde el discurso oficial, pensar la inclusión al nivel requiere centralmente posicionarse en el marco de la garantía de derechos, lugar que ha ganado a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada en la ONU (1989) y también, por el giro ideológico que han supuesto los gobiernos de nuevo signo.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.206/06), el nivel inicial pasa a ser comprendido como una unidad pedagógica que abarca a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive (ART. 18°), siendo responsabilidad estatal la de garantizar la obligatoriedad del último año (ART. 16°). Un año más tarde, la Ley de Educación Provincial (N° 13.688/07), reconocerá desde la sala de 4 años la obligatoriedad. Finalmente, el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Decreto N° 1602/09) cuyo aporte monetario está sujeto al cumplimiento de la asistencia escolar, aceleró la legalización de las instituciones que atendieran a niños/as dentro del tramo de edad obligatorio a nivel nacional<sup>2</sup>, en un contexto en que la oferta educativa para el nivel inicial se caracteriza por la escasez de establecimientos estatales (Gluz y Moyano, 2013), por un heterogéneo complejo de instituciones de gestión privada -sobre todo en las salas no obligatorias- y que incluye también a los servicios municipales, y una multiplicidad de experiencias de atención a la primera infancia sin regulación oficial, fundamentalmente para el tramo que corresponde al jardín maternal (hasta los 2 años). A estas normativas y a la heterogeneidad de la oferta del nivel, hay que agregar la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (N°26.233/07), gubernamentales o no gubernamentales, destinados a la *“atención integral niños y niñas de hasta 4 años de edad”* que favorezcan la promoción y protección de sus derechos, como parte de las estrategias implementadas desde la cartera nacional de Desarrollo Social en pos de *“contener a quienes no acceden a los servicios ofrecidos por el sistema educativo, y regular una modalidad preexistente de intervención de la comunidad”* (Faur, 2012: 132).

Tanto las normativas específicas sobre el nivel inicial como aquellas más generales que reconocen la participación de las organizaciones sociales como agentes socioeducativos, están en sintonía con la agenda político-educativa gubernamental a nivel regional y con la de los organismos internacionales desde la aprobación de la Convención, que otorgan prioridad a la primera infancia y que avanzan en la creación de un paradigma diferente para las políticas orientadas a esta población y en la definición de nuevos modos de intervención. Se trata del pasaje desde un modelo tutelar a otro basado en la protección de derechos, y desde un trabajo político sectorial a un sistema integral y transversal. En lo que respecta específicamente al nivel inicial, muestran una tendencia a su completa incorporación en la estructura de los sistemas educativos

---

<sup>2</sup> Este proceso se materializó a través de la asignación de un número de CUE (Clave Única de Establecimiento) especial a cada jardín, que permite a los padres certificar la escolarización de sus hijos/as.

y a la ampliación de la cobertura, a partir de la obligatoriedad de sus años superiores (SITEAL, 2013).

Es preciso señalar que tanto a nivel nacional como provincial, los avances normativos señalados se conjugan con un discurso que asume la inclusión escolar como eje vertebrador de las políticas educativas, aunque se evidencian dificultades para traducir las orientaciones generales en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes, en especial en los niveles recientemente incorporados a la escolaridad obligatoria, como es el inicial. Las dificultades para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad y avanzar en la expansión del nivel se ligan a la insuficiente oferta estatal que se suma al retraso histórico para los sectores más vulnerables y que en este contexto, y frente a la multiplicación de propuestas diferenciadas según destinatarios y dependencias gubernamentales (como los CEDIs, los jardines privados y estatales, y los comunitarios), pueden contribuir a la fragmentación de los servicios según la procedencia social de los niños (Esquivel *et al*, 2012; Faur, 2012) –marca de origen en el nivel (Malajovich, 2010)– y al empobrecimiento de la experiencia socioeducativa de la niñez (Redondo, 2012). Estos riesgos vinculados con la calidad de la oferta se inscriben a su vez en la tensión fundacional del nivel inicial entre lo asistencial y lo educativo (Diker, 2002; Cardarelli y Waldman, 2009) que se reactualiza en clave de la falsa oposición entre lo comunitario y/o el cuidado y lo pedagógico (Kantor y Kaufmann, 2008; Faur, 2012).

Todas estas cuestiones requieren un análisis minucioso de las condiciones en que se desarrolla la inclusión escolar hoy. Una primera particularidad es que a diferencia de lo que sucede con la primaria y la secundaria, la asistencia al jardín en la provincia de Buenos Aires sólo es obligatoria en 2 de los 3 años del último ciclo (salas de 4 y 5). Probablemente esta situación, sumada a la ausencia de mecanismos de selección meritocráticos para el acceso y/o la continuidad, explique tanto la escasez de intervenciones estatales como la menor complejidad de las mismas, que tienden a concentrarse en unas pocas dimensiones de la escolarización en esta etapa.

*Porque si vos querés en inicial son los chicos a los que mayor perjuicio se les provoca por un montón de cuestiones. Primero, por la demanda de vacante que no se puede cubrir. Después, porque recorren unas distancias hasta ir a una institución si es que consiguen vacante. Y después porque saliendo del jardín no hay demasiadas ofertas. Los chicos de educación primaria y/o secundaria tienen otros programas, tienen Envión dando vueltas. El programa Envión es fantástico (...) Se articula con la escuela lo*

*que tiene que ver con el gabinete o grupo de profesionales, articula con el de Enviación que también tienen grupos profesionales, psicopedagogos, psicólogos, profesores, de manera tal que hacen la tarea... Los de inicial están como afuera de la mayoría de los beneficios (Referente territorial de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, Distrito A).*

Asimismo, se evidencia menor conocimiento disponible respecto del sentido que podrían tener los procesos de exclusión en ese tramo, a diferencia de lo que acontece en el nivel secundario, donde se han construido marcos de referencia para analizar la desigualdad educativa como gradientes de exclusión escolar. Las tres grandes preocupaciones que se visualizan son: la cobertura, la continuidad de las trayectorias y la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales.

### **LA OFERTA EDUCATIVA Y LOS LÍMITES DE LA INCLUSIÓN**

El discurso más potente respecto de la inclusión escolar se centra en la necesidad de garantizar la oferta de vacantes.

*Por un lado, el proyecto de inclusión... Que no solamente cumplir con la obligatoriedad y tratar de universalizar lo más que se pueda de 45 días a 3 años que no es obligatorio para provincia de Buenos Aires. También en ese proyecto de inclusión se trabaja muchísimo sobre la asistencia, la matrícula, la asistencia regular (Asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

Si restringimos dicotómicamente la inclusión escolar a esta dimensión de inserción institucional, es indudable el amplio –pero aún incompleto– avance en términos de cobertura. En el tramo de 4 años de edad, la asistencia escolar durante el período inter-censal 2001-2010 aumentó un 45%, pasando del 48% en 2001 al 70% en 2010. Aunque de modo dispar, el aumento aconteció en todo el país. En el caso de la sala de 5 años, pasó del 79% al 91% (Sverdlick y Austral, 2013).

Según los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (en adelante, Censo 2010), en la provincia de Buenos Aires, la asistencia de 4 años pasó del 67% en 2001 al 81% en 2010 y en el caso de las salas de 5, del 84% al 92%. Al momento, la oferta provincial comprende 5312 jardines, de los cuales 3301 son estatales (62%) y el resto privados; mientras que en el conurbano la proporción de estatales disminuye al 47,5% (RI, DIE-DGCyE, 2013). Al igual que lo que sucede para Argentina en su conjunto, las diferencias territoriales son significativas.

En términos de cobertura, los distritos seleccionados presentan serias desventajas respecto de los promedios nacionales, al alcanzar



sólo el 70% y el 83% para sala de 4 y 5 en el distrito B y el 69% y 89% respectivamente en el distrito A, evidenciando este último caso mejor cobertura del preescolar que presenta guarismos más próximos al promedio provincial.

A estas condiciones desaventajadas de la oferta, se suma que se trata de distritos donde la población adulta ya se encuentra en peor situación por su menor capital educativo para acompañar la escolarización de niños y niñas cuyo ingreso a los jardines resulta, por ello la asistencia al nivel es aún más relevante para su trayectoria escolar futura que para otros territorios. Se trata de dos de los distritos que junto con Florencio Varela cuentan con el mayor índice de analfabetismo según los datos del Censo 2010. Adicionalmente se observa que los jóvenes de entre 15 y 24 años, entre el 16% y el 21% ha alcanzado como máximo el primario completo sin haber accedido a la escuela secundaria, a pesar de que por su rango etario debieran haber ingresado y/o culminado el nivel; mientras que para el total de la provincia de Buenos Aires, se encuentra debajo del 13,6%. Este dato es particularmente relevante por la cantidad de madres y padres adolescentes y jóvenes, como característica de la población escolar de estos distritos con altos niveles de vulnerabilidad social.

La preocupación por las vacantes se anuda con la meta de la obligatoriedad como uno de las prioridades para el nivel, bajo la particularidad jurisdiccional de abarcar desde la sala de 4 años, al igual que se observara dos años antes frente a la implementación de la AUH (Gluz y Moyano, 2012). En este sentido, aunque los avances son significativos, la dimensión cuantitativa del fenómeno es de tal envergadura que esa baja proporción representa, tal como expresan los entrevistados, la población total de provincias más pequeñas: *...estamos cerca del 90% de cobertura de cuatro años, pero estamos hablando de alrededor de 260 mil niños* (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE)

El seguimiento y la resolución de esta cuestión tiene distintas aristas, que van desde la gestión de la información, la creación de infraestructura y de nuevos cargos.

La gestión de la información aparece como un punto nodal de los procesos de inclusión, en tanto los procedimientos habituales de registro no resultan apropiados a los tiempos políticos, ya que los datos resultantes de los relevamientos anuales tienen siempre alrededor de uno o dos años de demora. Por ello se acude a los datos que proveen las escuelas producto de la denominada “matrícula excedente”. Bajo este término incluyen a los inscriptos que no tienen vacante, y que quedan en “lista de espera”. Esta matrícula excedente oficia de dato “proxy” de quienes están fuera del sistema y expresa una proporción del fenómeno, quedando invisibilizados todos aquellos que ni siquiera se acercan a matricularse.

Se trata mayormente de familias que no consiguen vacante, situación que si bien ha mejorado mucho en los últimos años, aún no termina de resolverse, siendo aún más grave en el tramo no obligatorio del nivel.

Sin embargo, hay cierta labilidad en este registro, ya que aunque progresivamente se va sistematizando, no forma parte de las estadísticas regulares ni permite captar movimientos de matrícula o articular con lo que sucede con la oferta de jardines comunitarios o privados.

*Están todos registrados. Todos registrados con número y en lista de espera. Así lo dice la norma, no es un invento mío. Y es más, los que durante toda sala de 5 no se los llamó, a fin de año los padres deben pasar por el jardín y el jardín les extiende un certificado que no tiene sala de 5 por no haber tenido vacante.*

*¿Y no son derivados a otros lados?*

*No, no hay lugar.*

*¿A los jardines municipales?*

*En ningún lugar.*

*¿Los jardines comunitarios?*

*No... hay acá muchos jardines comunitarios, pero no hay lugar. Está todo sobrepasado, 1800 chicos tengo fuera del jardín. Esos son los que llegaron a inscribirse, siempre sabemos...*

*Que están los que nunca se inscriben, ¿tenés alguna estimación de ese número?*

*No, porque ¿sabes que pasó también? Los últimos tiempos se poblaron muchos barrios nuevos, entonces cada oleada de barrios nuevos es una oleada de niños sin escuela. Las primarias les dan lugar, consiguen, hay 21 jardines, 40 primarias, entonces hay más lugar, pero jardines estamos...*

*¿No hay un relevamiento de esa población que lleva adelante el municipio para cruzar datos?*

*(silencio)* (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A).

Una estrategia que vienen desarrollando para reordenar las salas y ampliar las posibilidades de ingreso de los que están comprendidos en la obligatoriedad, es la organización de grupos multiedad para maximizar la capacidad disponible.

No obstante, y aunque se haya visibilizado la magnitud del problema cuya seriedad ya era cuestión central durante el primer año de

implementación de la AUH (Gluz y Moyano, 2011), la falta de recursos limita algunos de los intentos de resolución que vienen intentando.

Por un lado, por la dificultad de generar recursos recurrentes. Por ejemplo, la demora en la aprobación de las plantas orgánico funcionales (POF), aún cuando las creaciones edilicias han tenido lugar. Según las entrevistas en el distrito A, aunque hay ocho edificios construidos ninguno ha sido puesto en funcionamiento por este motivo.

*Proyectos de creación: Tengo 5... Presentados tengo dos, pero que no llega la aprobación de La Plata. Tengo todos los papeles presentados, tengo otro que originalmente era para inicial, la escuela especial está en construcción entonces se terminó este edificio y se pasó. La escuela especial ocupó el edificio hasta que terminaron la escuela. Hace un año que está, ahora hay que hacerle unas modificaciones (Inspectora areal, Nivel Inicial, Distrito A).*

Pero no menor es la cuestión de la segregación geográfica: el crecimiento poblacional en espacios urbanos no planeados que afecta centralmente a los asentamientos precarios donde las posibilidades de construcción son menores, sumando a las cuestiones presupuestarias, aquellas otras ligadas a la efectiva existencia de espacios ociosos o vacantes o la posibilidad de ampliaciones.

En estas condiciones, los Jardines Comunitarios (JC) offician como válvula de escape a estas limitaciones, siendo uno de los modos de ampliar la cobertura.

*¿Pero qué pasa? Eso está acompañado con las escuelas privadas que también tienen jardines de infantes y por suerte absorben una matrícula importante, y los jardines comunitarios que también absorben una matrícula importante (Inspección Regional del Distrito A).*

Durante la gestión Puiggrós (2005-2007) a través de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (DAP) empezó a organizarse un canal de articulación con los JC y a establecerse mecanismos de regulación (Karolinski, 2012). En los últimos años, en los discursos de los funcionarios, esa regulación aparece menos como “alternativa pedagógica” y más como alternativa frente a la escasez de la oferta. Así, mientras el proyecto de reconocimiento de JC aparecía en las primeras negociaciones como una estrategia que combinaba la cobertura con la necesidad de reconocer otras formas de escolarización, en las entrevistas recientes esta segunda dimensión pierde énfasis a la vez que desde los niveles intermedios y

centrales se expresa en mayor medida un desconocimiento de los mismos o una consideración de que no son parte de sus áreas de incumbencia.

*No es la misma supervisión, porque no son jardines. Para nosotros son experiencias educativas de carácter comunitario* (Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCE)

*...en la medida que el Estado no pueda dar respuesta a toda la demanda para que todos los nenes puedan estar en jardín de infantes, es una posibilidad que les están dando a las familias que necesitan dejar a sus niños. Yo creo que tienen que tener una supervisión, ya sea de desarrollo social, de la gestión privada o estatal* (Inspectora Areal de Nivel Inicial, distrital 1, Distrito B).

Esta situación es más marcada en el distrito A que en el B, probablemente porque en este último las redes de JC tienen mayor presencia y han iniciado procesos de oficialización que vinculan las propuestas a la garantía del derecho a la educación. En el primer distrito, en cambio, el carácter comunitario reside más bien en que se trata de una oferta accesible, organizada por vecinos u organizaciones territoriales, pero de las que se conoce poco su apuesta en el campo educativo y sin articulación con el Estado.

*Respecto de los JC Relevantar era identificar a las instituciones, no era ni visitarla, era identificarla y pasar los datos concretos, no era ni una visita ni nada que se le parezca porque no estábamos autorizados* (Referente territorial de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, Distrito A)

En el segundo, en cambio, las redes de JC se integraron al “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario” (Res. del Consejo General de Educación 65/2011), dependiente de la Dirección de Alternativas Pedagógicas<sup>3</sup>. El Programa se funda en la

*necesidad de reconocer las prácticas pedagógicas y educativas de un conjunto de organizaciones comunitarias que garantizaron el ejercicio del derecho a la educación cuando el Estado estuvo corrido de sus obligaciones básicas”, por lo que se propone “generar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de (este tipo de) experiencias (...) priorizando aquellas que han definido como principal objetivo la inclusión educativa de los ni-*

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que sólo se inscribieron 155 de los 309 JC que figuraban en los registros iniciales (DIE, 2009).

*ños que –producto de la aplicación de las políticas neoliberales– han sido marginados y excluidos del derecho a la educación<sup>4</sup>.*

Mediante la adhesión al Programa, las entidades se comprometen a participar y promover el desarrollo de políticas socioeducativas para la formalización de experiencias comunitarias; facilitar toda la información requerida por la DGCyE; adecuar los contenidos pedagógicos al diseño curricular para el Nivel Inicial; cumplir con las instancias de capacitación y formación, y aceptar los lineamientos de la supervisión. La DGCyE, por su parte, debe ocuparse del diseño de dichas políticas, instrumentar y evaluar las propuestas de capacitación del personal; y gestionar los recursos financieros para aportar a las instituciones en la remuneración de sus recursos humanos.

Con respecto a las regulaciones sobre el trabajo de las educadoras, en función de la heterogeneidad de perfiles y luego de un proceso de negociación entre la Mesa provincial de JC, las autoridades de las diferentes direcciones de la DGCyE involucradas (la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, la de Alternativas Pedagógicas, la Dirección Provincial de Educación Inicial –DPEI–, y la Dirección de Educación Superior y Capacitación –DESyC–), y referentes del SUTEBA, se definieron 3 propuestas formativas diferenciadas: a) la capacitación regular del nivel inicial para las docentes tituladas; b) un “trayecto de acompañamiento” para quienes contaban con título secundario, pero no con título habilitante, cuyos contenidos fueron definidos en forma conjunta entre la Mesa, la DPEI y la Dirección de Educación Superior y Capacitación, a partir de la combinación entre los lineamientos curriculares de la formación docente para el nivel y principios de la pedagogía popular *freiriana*, basados en la recuperación de los saberes previos de las educandas; y c) la inscripción en el Plan Fines para garantizar la terminalidad de los estudios secundarios a aquellas educadoras que aún no lo hubieran logrado.

Se cumplió en el 2011 con el desarrollo de las diferentes líneas de formación para las educadoras de las salas de 5, la gestión –con demoras– del financiamiento para las remuneraciones de los dos primeros

---

4 Se definen como parte de la “Educación infantil comunitaria” a todas aquellas propuestas que surgen de la propia comunidad y como resultado de instancias previas de organización colectiva para la resolución de problemas comunes, con fuerte carácter transformador de la realidad circundante; que se impulsan frente a la ausencia de ofertas acordes a las demandas; que promueven la inclusión a partir de espacios de escolarización con fuerte impronta social; que conjugan elementos de educación formal y no formal; que propician la praxis horizontal, de carácter solidario y colectivo, abierta a todos los involucrados en el hecho educativo; y que respetan las particularidades culturales de la comunidad de origen.

cargos institucionales acordados en el marco del Programa, pero aún queda avanzar en la cobertura del cargo restante, y en el diseño y puesta en marcha del proyecto de supervisión (Karolinski, 2012).

Más allá de los avances, aún no se integran a las direcciones de línea, apreciándose una distancia que varía en función de los actores entrevistados. En algunas áreas, se mezclan el reconocimiento como oferta específica y parte de la escolarización en su conjunto, con la aparición en el discurso del distanciamiento, de distinción entre un *nosotros* y un *otros* que serían los JC:

*... de la sala de 4 y la sala de 5, en la que ahí hay una relación con los jardines comunitarios por supuesto porque ellos se están haciendo cargo un poco de parte de nuestra matrícula (el subrayado es nuestro, Asesora de la Dirección Provincial de Educación inicial, DGCyE).*

Las instituciones dependen de la Dirección de Alternativas Pedagógicas y se les ofrecen los mismos lineamientos y propuestas de capacitación que a los jardines comunes, a la vez que se les garantiza un cupo en los cursos organizados territorialmente por los CIEs<sup>5</sup>, único vínculo que parecieran mantener con los funcionarios de línea. En algunos momentos, se han organizado talleres entre la Dirección del nivel y la de Formación Docente Continua coordinados por los Equipos Técnicos Territoriales (ETR), donde todos los educadores comunitarios son convocados a participar.

Gran parte de los actores del nivel central reconocen atributos específicos a los JC, aunque expresan miradas divergentes al respecto. Por un lado, están quienes consideran que se trata de una oferta atravesada por el compromiso con lo local; por el otro, quienes lo perciben como un mero espacio asistencial.

*Tienen, justamente por su tipo de organización, un fuerte sentido de la pertenencia social y de la función social que tiene ese jardín en relación con esa comunidad. Yo creo que esas es una impronta muy fuerte y que los atraviesa como tipo de propuesta. Nosotros por ahí hemos aprendido de los jardines comunitarios la capacidad que tienen para contextualizar la propuesta enseñanza (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).*

*Yo quiero que mi hija tenga el mismo docente o el educador comunitario que ustedes tiene en los jardines, porque la verdad que yo siento que a veces bueno, un poquito, son niños, un poquito*

---

5 Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE) son los organismos descentralizados que coordinan y desarrollan la oferta regional de formación docente continua en cada distrito de la provincia de Buenos Aires.

*menos de conocimiento, pero de más amor, de más contención, de un montón que yo veo que ustedes les dan, que yo siento que cuando un chico sale de su familia, el primer despegue sea realmente con gente que le de contención. Y esto son ustedes, chicas, nunca deben abandonar esta bandera de trabajo por sus chicos (Directora de Alternativas Pedagógicas, DGCyE<sup>6</sup>).*

### **¿QUÉ PASA CON LOS DE “ADENTRO”? LA CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS Y LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Una cuestión central para la dirección del nivel es “*la enseñanza para garantizar la continuidad con las trayectorias educativas de los niños, garantizar buenas trayectorias de inclusión con nivel de enseñanza*” (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE). Esto involucra la implementación de los nuevos diseños curriculares para el nivel y el tratamiento de un nudo crítico en los jardines como es el ausentismo. En relación a la primera cuestión, conlleva una nueva mirada que deben desarrollar el conjunto de los actores, como prerrequisito para transformar algunas prácticas arraigadas en los jardines.

*Uno de los grandes desafíos es generar cosas con la familia, así te lo digo muy general. Que se vea la importancia del inicial como un nivel que no es solo de cuidado, que no es un depositario de niños, que no es una “beboteca”, sino que es un espacio de desarrollo curricular digamos, un espacio educativo (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

*...en inclusión, uno es la cuestión de la vacante, el otro punto fuerte que tiene que ver con las trayectorias y la continuidad, es el de la asistencia. Nosotros tenemos en el nivel, por una cuestión de representación social, esto no sé si sería bueno decirlo, pero también, nosotros sabemos que hay docentes que les dicen: “¡ay mami, lo trajiste con este frío!” (...), pero por otro lado hay otros resortes que vos podés tener de previsiones. (...) bolsas viajeras, hiciste un recorrido de juegos matemáticos, ese juego ya lo vas a sacar y mandar a un rincón, eso pueden ir y venir a las casas, pueden hacer una reunión con padres para incluir algún tipo de juego nuevo para que tengan en las casas. O sea, hay formas de trabajar y poner disponibles materiales para que vayan y vengan de los hogares para ir previendo los momentos que el chico esté faltando, y por el otro lado, para que para un niño valga la pena*

---

<sup>6</sup> Testimonio extraído de la actividad de presentación del “Proyecto de Ley de Educación comunitaria de nivel inicial” en la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 26-9-2013.

*estar en el jardín y además él decida, él diga “quiero ir”; tiene que ver con las propuestas de enseñanza” (Directora Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

Sin embargo, lo que aparece menos visibilizado es el ausentismo docente como condicionante de la continuidad de las trayectorias escolares. Sólo a nivel de territorio, de manera solapada y como subrepticamente, algunos se animan a esbozar una crítica a esta cuestión, aunque en general tienden a retomar prontamente las inasistencias de los/as niños/as.

Otra preocupación referida a la enseñanza es cómo garantizar orientaciones pedagógicas comunes en territorios de gran amplitud como la Provincia de Buenos Aires. De allí que prioricen el trabajo con los inspectores, en la actualidad centrado en los procesos de planificación. Según la Directora del Nivel, desarrollan mesas regionales y se han propuesto la producción de materiales como estrategia para llegar a todos los docentes. Estos ámbitos se constituyen también en un modo de obtener información sobre las prácticas escolares, generando orientaciones para los supervisores respecto de sus prácticas y de la producción de informes. Dos situaciones polares son objeto de especial atención: la asimilación a los modos de transmisión que caracterizan al nivel primario en términos de los usos del tiempo, el espacio y las reglas de conducta; o su opuesto y contracara, la desatención de la transmisión como proceso propiamente pedagógico también para este nivel.

Según se señala desde la Dirección de Formación Docente Continua, la capacitación se organiza por nivel –a diferencia de etapas anteriores donde era por área para todos los niveles– para “focalizar en lo que hace a la identidad” del mismo.

En los territorios, se trata de combinar estrategias de formación individual vía cursos, con formación “en cascada” desde los inspectores hacia los directivos y las escuelas, con un trabajo más institucional.

*El espacio de asistencia técnica aparece como un espacio que está más vinculado a lo contextual, es decir al pedido de la institución del jardín o del inspector respecto a “aquí está pasando esto y necesito esto”. Los cierto es que a grandes rasgos no suele aparecer algo que te dispara para un lugar absolutamente diferente (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).*

La oferta más corriente es la de los cursos que se brindan a través de los ETR en los CIEs que, en formatos de 20 horas y divididos en cuatro encuentros, se busca que circulen por todos los distritos. La distancia respecto de lo que sucede con las prácticas de aula intenta visualizarse a través del uso de las producciones de los niños como objeto de re-



flexión en el trabajo de los supervisores, quienes son orientados por la Dirección del Nivel, aunque no reciben capacitación específica desde el área de capacitación.

*La articulación que se da a nivel regional, equipos de capacitadores y equipos de supervisores, comparten espacios de intercambio. No de que los capacitadores capaciten a los supervisores, sí que intercambien espacios de discusión, de debates, de acuerdos, de establecimiento de prioridades (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).*

Preocupa no obstante, que la capacitación tenga escasa injerencia en los procesos sociales de estigmatización, por lo que la formación podría generar mejores prácticas para algunos sectores sociales, mientras se sigue discriminando a quienes llegan a la escuela de la mano de, por ejemplo, la AUH.

*Circula como “no sé qué hacer con estos pibes”. En esos términos los plantean los docentes. Y en esos términos lo toma el capacitador para re-trabajarlo y generar condiciones de enseñanza. Se transforma la queja de “¿por qué este pibe está en la escuela si no tendría que estar?”. Que es una queja ideológica a una queja de “¿qué necesitás para enseñarle a este pibe?” (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).*

Todas estas cuestiones están en la base de la garantía para que todas las familias puedan cumplir con la obligatoriedad escolar y certificar la asistencia en el caso de los perceptores de la AUH. Según los funcionarios, sólo un trabajo pedagógico adecuado permitirá que los mecanismos de control establecidos –las condicionalidades– no se constituyan en mecanismos de coacción a partir de la amenaza de la no firma de libretas.

*O sea no es una cuestión de venir, firmar y te vas, hay un propósito detrás de esto que más allá del propósito de la asignación universal es ese; bueno, tiene derecho a salud, tiene derecho a educación, y estamos para cumplirlo y me parece que esa directora estuvo bárbaro porque sentó a la familia y pudo hablarle y la familia lo pudo entender. Quizás antes a esa familia nadie le había explicado bien qué es una propuesta educativa, para qué, por qué, cómo, por qué a esta edad tan chiquito, por qué no, por qué sí. O sea, me parece que hay que ser menos atropellado, subestimar menos a la gente y sentarse y preguntar (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

## LA INCLUSIÓN DE LA INFANCIA CON NECESIDADES ESPECIALES: LO COMÚN, LO ESPECÍFICO Y LO PRECARIO

Un tema significativo en el proceso de inclusión escolar lo constituye la escolarización de niños con necesidades especiales. El cambio de paradigma institucionalizado a partir del 2005 implica el trabajo en aulas comunes, ya sea acompañados por proyectos de integración o vía la doble matriculación en jardines especiales y a contraturno en comunes. Pero aquí la tarea tiene un alto componente de voluntariedad, en tanto los recursos para cubrir cargos de docentes “integradoras/es” son limitados, la formación inicial de maestras y maestros del nivel no incluye la especificidad de la educación especial y no hay ofertas sobre la cuestión en el marco de la formación continua.

*No tenemos mucho desarrollo en el trabajo con discapacidades. El tema de la discapacidad es bastante complejo, en términos de cómo se atiende a un ciego, cómo se atiende a un sordo. Hasta ahora no hemos desarrollada capacitación diferencial por capacidad. Lo que hemos trabajado para Inicial son proyectos generales, que tienen que ver con coordinación, con articulación. Pero en términos generales más de gestión, digamos, los especialistas nuestros de Especial, son especialistas en gestión (Dirección de Formación Docente Continua, DGCyE).*

Otro aspecto complejo deriva de que la vulnerabilidad social tiene una importante incidencia en lo que la Dirección de Educación Especial denomina como “riesgo en el desarrollo” y que afecta mayoritariamente a sectores en condición de pobreza que son quienes “han tenido problemas en el embarazo, de crianza o de alimentación, lo que fuera, que hace que los chicos pasen por el centro de atención temprana<sup>7</sup>” (Dirección de Educación Especial, DGCyE). Por ello, consideran imprescindible articular un trabajo en contexto de modo que puedan ingresar lo más tempranamente al jardín. Sin embargo, este propósito choca con una realidad previa que es la ausencia de instituciones para el primer ciclo de la educación inicial. Según las entrevistas, hay apenas una veintena en todo el territorio.

Una vez ingresados al jardín, si hay requerimiento de maestro/a integrador/a y existen los recursos, se desarrolla un proyecto pedagógico que es para “ese chico” en el marco de los contenidos y lineamientos generales del nivel, a través de adecuaciones curriculares.

<sup>7</sup> Los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil son instituciones que atienden a niños/as de 0 a 3 años con discapacidad o con riesgo de desarrollo insertándose en su contexto familiar, con el objeto de realizar un abordaje interdisciplinario para lograr su inclusión en el Nivel inicial desde el momento mismo del nacimiento.

Aquí se ponen en juego dos limitaciones. La primera vinculada a las representaciones sociales sobre esta población; en palabras de la dirección de la modalidad:

*... porque el modelo social de la discapacidad, todos lo hablamos, todos lo decimos, pero en realidad para que se ejecute tiene que haber un cambio de mentalidad, porque vos vas al jardín, eso es lo que dicen un poco los padres, el jardín dice "yo no estoy preparado para recibir este chico". Y no debería ser así, no debería estar preparado, debería recibirlo como un chico más, porque los que vamos a trabajar con las configuraciones de apoyo somos nosotros (Dirección de Educación Especial, DGCyE).*

Pero una vez en territorio, las soluciones son variadas, ya que ese recurso de apoyo no siempre está disponible y la formación específica aparece como un requerimiento central.

*... puede estar adentro de, incluido dentro del aula, y no darle bolilla. La idea es que ese chico aprenda, entonces, para que pueda aprender tienen que tener un proyecto de integración, que se sienta la maestra integradora, la maestra del año, el equipo... ven cómo arman ese proyecto pedagógico de integración de ese chico y cómo va aprendiendo el diseño curricular, porque incluido puede estar. Nosotros decimos que la escuela abierta a la discapacidad es la escuela que le enseña, no es solamente que lo incluye, que le deja, porque muchas veces en esto a los padres, se les dice usted traiga a su hijo a la escuela, pero trate de conseguir un personal que lo acompañe en su trayectoria. No estamos en desacuerdo con eso cuando por su desorganización, por distintos problemas necesitan la figura del acompañante externo. Está en la ley de salud y tienen que estar en cualquier momento de la vida, en la escuela, en el club, en la casa. Pero a veces la escuela lo exige como para poder inscribirlo en la escuela, entonces esto de que esté todo el día con una persona al lado que le diga todo lo que tiene que hacer, o hasta le hacen la tarea, no estamos de acuerdo con esta situación (Dirección de Educación Especial).*

La atención a esta cuestión a nivel de los territorios, aunque se define como problema público, se dirime finalmente como cuestión privada, al depender o de las condiciones institucionales y recursos de los/as docentes para afrontar las situaciones, o de la cobertura social de las familias y la posibilidad de obtener a través de sus sistemas de salud acompañantes dependientes de esa área.

**LA AUH FRENTE A LOS IMPERATIVOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR: LA PECULIARIDAD DE LOS JARDINES**

La mirada del nivel central respecto de la recepción de la AUH en las escuelas es alentadora: la AUH se ha instalado y algunas cuestiones que en los inicios generaban inquietudes o eran los lugares en los que se manifestaban las resistencias, ya se han diluido. Tal es el caso de la firma de libretas que procedimentalmente consideran un tema saldado. Asimismo, observan que no se ha incrementado la estigmatización, aunque asumen que la hay. Entienden además que ha generado aumento de la matrícula aunque, simultáneamente reconocen que ello “*no quiere decir de sostenimiento con una buena oferta que los haga sentir que están adentro y bien. Todo eso hay que seguirlo trabajando, que forma parte de la formación y también de habilitar esos espacios de reflexión*” (Dirección de Formación Docente Continua). En este sentido, y como afirma una asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial, la AUH desafía a pensar la inclusión en un marco de derechos.

Sin embargo, algunas concepciones que subyacen al diseño de la AUH son de difícil concreción. Por ejemplo, la pretensión de intersectorialidad, fundada en una concepción sobre la complejidad de los procesos de exclusión escolar que deben atenderse de modo integral, dando cuenta de causas interrelacionadas requiere la articulación de procedimientos entre ministerios. En la práctica, algunas tradiciones de trabajo de distintos sectores públicos resultan contradictorias entre sí, disputándose jurisdicción respecto de las condiciones de tránsito por la escuela.

*El problema que solemos tener es que recibimos niños con indicaciones de los médicos sobre las trayectorias escolares, y eso a nosotros nos enoja bastante. Y además ponen al niño y a la familia en medio de un tironeo. Yo llevo al nene al médico y el médico me dice: “su hijo tiene que ir a escuela común con acompañante terapéutica”, yo no le digo: “su hijo tiene que tomar Amoxidal cada 8 horas”, se meten en trayectorias escolares, y la realidad es que todos nosotros, diagnóstico médico – diagnóstico pedagógico, tiene más peso el médico, entonces anda a desarmar una indicación médica... “El nene se tiene que quedar 2 horas en el jardín” y vos le decís 4. “¿Cómo?, a mí el médico me dijo que 2” o al revés, vos le decís: “mire mamá, después de las dos horas, el nene le agarra ataque de llanto, se hace pis, rompe, es mejor en ese periodo que se quede un ratito, cuando lo vemos que se pone nervioso que ya no aprende, al jardín viene a aprender”... “Bueno... pero el médico dijo 4 horas”. El PPND está, pero terrible, que es el personal privado*

*no docente que ya no se llama más con esta resolución ahora se llaman “asistentes o acompañantes”. Todos venían, “PPND, PPND” ¿y de dónde quiere que saquemos un PPND? Y además, ¿nosotros consideramos que lo necesita al PPND? No sé, no lo conozco al nene, vos lo viste en el consultorio uno a uno, yo lo veo con 30 compañeros, quiero ver qué pasa con este nene con 30 compañeros (...) ¿Qué otra cosa decían? TGD<sup>8</sup> porque ahora son todos TGD. “TGD tiene que hacer permanencia en jardín”. Eso lo decide el pedagogo, no lo decide el médico (Inspectoría areal Nivel Inicial, Distrito A).*

Algunos de estos diagnósticos sin embargo, tienen otros orígenes. El derecho a la salud en los sectores vulnerables constituye un tema que reviste gravedad, por lo que este tipo de certificación significa una tabla de salvación para conseguir cuidados médicos. En estas condiciones, los usuarios se vuelven estrategias en un mundo de restricciones, adecuando sus identidades a los discursos y requerimientos de las instituciones en cuestión.

*lo que pasa que para que tenga posibilidad de tener un tratamiento médico, psicopedagogo... porque quizás no es un chico que es discapacitado, pero necesita ir a una terapia corporal, o necesita un fonoaudiólogo. Vos vas a la salita y no hay turno, pero si tenés el carnet de discapacitado sí, entonces “somos discapacitados” (Inspectoría areal Nivel Inicial, Distrito A).*

Por otro lado, se encuentran todas aquellas cuestiones vinculadas a la ampliación de derechos en contextos en que la dinámica actual del capitalismo genera formas de exclusión frente a las que la AUH sólo logra atenuar las expresiones, pero sin intervenir en el problema estructural que lo genera:

*Pero sigue habiendo trabajo en negro. La solución de fondo ahí no es la Asignación Universal por Hijo, es reducir el trabajo en negro. En ese sentido si lo veo bueno como lo que falta, que era un poco lo que te decía hoy, bueno es parte de lo que falta. Creo que sin duda hay una ruptura y claras condiciones mucho*

---

8 T.G.D (trastornos generalizados del desarrollo). Se trata de un conjunto de trastornos caracterizados por retrasos y alteraciones cualitativas en el desarrollo de las áreas sociales, cognitivas y de comunicación, así como un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de conductas, intereses y actividades. En la mayoría de casos, el desarrollo es atípico o anormal, desde las primeras edades siendo su evolución crónica. Sólo en contadas ocasiones las anomalías se presentan después de los cinco años de edad.

*más positivas con otro paradigma de qué tipo de estado y que tipo de capitalismo de estado, si se quiere, pero si me parece que hay unas metodologías que bueno obviamente son parte de otros momentos y también lo son porque también hay actores que vivieron otros momentos (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

En tercer lugar, entre la promoción del derecho a la educación, la condicionalidad educativa y la ausencia de vacantes, se producen una serie de prácticas que expresan las dificultades del Estado para cumplir con las garantías que supone el derecho. La falta de oferta suficiente se resuelve en un distrito vía la firma de libretas en todos los casos que las familias soliciten la vacante. Esta definición pone de manifiesto una tensión entre el despliegue de un mecanismo de responsabilización estatal vía la “certificación oficial de la demanda” ante la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños/as en el nivel inicial, y la insuficiencia de las acciones desarrolladas para universalizar ese derecho. Se garantiza así el derecho a la asignación familiar, pero no a la escolarización.

*...nunca tuvimos en Inicial, o por lo menos en estas zonas, una matrícula escasa, siempre tuvimos excedentes; la Asignación Universal por Hijo habrá hecho que algunos se obligaran a inscribirlos al jardín, pero no creo que fuera la mayoría. Porque de hecho las libretas se firman a pesar de que el nene no tenga vacante, con el solo hecho de que esté inscripto, o sea que el papá haya tenido la intención de que ingrese al jardín, si el jardín no le pudo dar esa vacante, esa libreta es firmada. (...) Porque faltan muchos jardines. Acá inaugurás un jardín y ya tiene excedentes ese jardín (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1, Distrito B).*

El otro distrito, en cambio, se abstiene de esa situación ficcional, pero desentendiéndose de la firma de libretas. No fue posible conocer cómo certifican esos niños, si es que lo hacen, su escolarización.

*¿Estos 1800 chicos que no tienen lugar, y que son beneficiarios de la asignación como firman libreta?*

*Nosotros no lo firmamos.*

*¿Y no sabés cómo hacen?*

*La verdad que no lo sé. Si no son alumnos, no lo firmamos. Es más, el otro día hubo una auditoría, llamaron a un jardín, tuvo que ir con los registros de asistencia, para ver si los que cobrarán la nominalidad fueron hace 2 o 3 años... Tuvo que irse la*

*directora, la llevaron la gente del AFIP. Horrible, la verdad, me parece horrible. ¿Por qué también el director tiene que estar? Nooo, viste... ¿Dónde quedó toda la fuerza para enseñar más y mejor? Y estamos controlando, si...nos meten en cosas que la verdad no me gustan (Inspectora areal Nivel Inicial, Distrito A).*

En ambas situaciones, hay importantes avances en incorporar a los jardines como parte de los derechos de la primera infancia, en ampliar la capacidad de la oferta y propiciar condiciones para reflexionar en pos de mejorar el tipo de educación ofrecida. No obstante, los derechos de un sector aún permanecen vulnerados, lo que corre el eje de discutir si las familias cumplen con las condicionalidades a preguntarse por la garantía estatal de los derechos.

*No me parece que haya gente que no los quiera llevar, me parece que hay miles de zonas en donde no hay jardines (...) Por eso, para mí la política de la Asignación Universal está muy bien pensada, yo creo que tiene un impacto positivo, no creo que se extorsione a las familias para que lleven a sus hijos, creo que en todo caso, ahí volvemos otra vez con el desafío de las familias, ahí en todo caso tenemos un desafío que es que la familia entienda que es un derecho para su hijo recibir esta propuesta educativa (Asesora Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE).*

Este discurso de responsabilización pública de la obligatoriedad escolar se hace extensivo a todos los niveles e instala en algunos distritos una perspectiva crítica que desmerece los prejuicios respecto de la relevancia del interés económico de las familias frente a la escolarización:

*La escuela no lo va a ir a tironear para traerlo, pero una vez que vino... Si vino por la libreta, si vino por un sanguchito, si vino porque lo llamó un compañero... una vez que vino tenés que buscar las estrategias para que se quede. Esas son las cosas que debe generar la libreta, digo yo. Debe ser, (por eso te digo), positivo en algunos casos para que ingrese. La libreta debe ser seguro en muchos casos el instrumento que hace que el nene vuelva; bueno, la escuela debería reflexionar en torno a esto. Que vuelva no sólo para la firma, si me lo propongo, de cinco que volvieron por la firma, dos se van a quedar (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2, distrito B).*

## SEGUNDA PARTE

### LOS MODOS DE APROPIACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL

#### A. EL CASO DEL DISTRITO A<sup>9</sup>

El distrito A es parte de la Región Educativa N° 9 que se encuentra formada por 4 partidos del Gran Buenos Aires: José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel. Dicho partido tiene población netamente urbana y según los datos del Censo 2010 cuenta con 263.094 habitantes.

Se trata de una región de alta vulnerabilidad, expresada en valores de hogares NBI muy por encima del promedio provincial (23,55 % frente a 15,63 % según el Censo 2010).

Las características educativas de la población presentan un desafío importante, ya que los valores más altos, tanto en la franja de varones como de mujeres adultas, se presentan en el grupo caracterizado por tener primaria completa y secundaria incompleta. Esto implica que los jóvenes que están ingresando al sistema escolar debieran constituir la primera generación que acceda al nivel secundario obligatorio, pero no cuentan con capital escolar familiar que facilite este tránsito.

#### A. 1. LA DIFÍCIL TAREA DE “PERTENECER”: LA VACANTE COMO PRIMERA FRONTERA

La falta de vacantes en el distrito A es un problema histórico para el nivel inicial, por lo que acceder al sistema es una de las cuestiones centrales. En estas condiciones, no es posible mensurar el ingreso de nuevos sectores sociales dado que la matrícula en los jardines ha estado siempre al límite de sus posibilidades. Las dificultades para avanzar en términos de cobertura se evidencian en el estancamiento de la cantidad de servicios desde el año 2009 a la fecha.<sup>10</sup>

Sin embargo, la creación de nuevos proyectos no solo depende de las decisiones políticas adoptadas en el nivel central, sino también de la posibilidad objetiva de poder adecuar el espacio requerido por las normativas a los terrenos disponibles, tanto fiscales como aquellos otros que puedan gestionarse desde el municipio o territorialmente. Además del recaudo sobre las reglamentaciones edilicias, los jardines deben ajustarse a las demandas de la población para promover un desarrollo

---

<sup>9</sup> El trabajo de campo en las instituciones de este distrito fue desarrollado por la Prof. de nivel inicial y Licenciada en Educación Silvina Felicioni.

<sup>10</sup> Existen 21 jardines en el distrito (18 con comedor) y un solo jardín maternal, convenido con la universidad.



coherente del sistema escolar, las cuales son procesadas a través de la UEGD (Unidad Escolar de Gestión Distrital)<sup>11</sup>.

*Porque depende de los barrios es la cantidad de excedentes; por ejemplo, en el centro, no hay excedentes. Pero en los barrios, sobre todo donde se construyeron los barrios nuevos, si hay excedentes, o chicos que de pronto tienen que viajar a otro barrio y que entonces tienen una asistencia sin sostenimiento, o sea asistencia muy irregular. Porque los días de lluvia no concurren, porque de pronto tuvieron alguna dificultad con el transporte, o con alguna cuestión económica o familiar y no los pueden llevar (Inspectora distrital).*

Pese a que han empezado a generar información nominalizando a los excedentes, se desconoce el número exacto de los chicos que no tienen vacante y más aún, el número de aquellos que en edad escolar están fuera del sistema.

*No te puedo decir precisamente cuál es la cantidad de alumnos que no tienen vacante, porque al tener la ley de obligatoriedad de preescolar, sala de cinco, desde la ley del 2007, se han priorizado siempre los alumnos de cinco (Inspectora distrital).*

En este contexto, el distrito lleva adelante una política de priorizar las vacantes del segundo ciclo (sala de 5)<sup>12</sup>, esperando que la matrícula excedente de sala de 3 y 4 sea absorbida por el sector privado y los jardines comunitarios o, en el más largo plazo, por el nivel primario ya que, como señala inspectora distrital “no es impedimento entrar a la primaria que no tenga certificada salita de cinco, es una realidad territorial”<sup>13</sup>.

*Después en primaria eso se regulariza porque tenemos la cantidad de servicios, a pesar de que necesitamos servicios de primaria, lo regulamos... o sea, en cursos que son numerosos,*

---

11 En el 2005 fue la reestructuración de la Dirección General de Escuelas en regionales y distritales, y a partir del 2006 se crean las UEGD. Allí cada inspector distrital se reúne con el Consejo Escolar, la Secretaria de Asuntos Docentes, el CIE, el municipio, es decir, agentes del distrito representado en conjunto con los gremios.

12 Sin embargo, pese a las intenciones expresas de la medida en las instituciones señalan que en las salas de 5 se generan más vacantes porque las familias los pasan al sector privado donde van a continuar la primaria.

13 La inspectora regional explica “que jardines de infantes, por lo general tienen una matrícula de tres salas a la mañana y tres salas a la tarde, pero las primarias, ya tienen tres o cuatro primeros a la mañana y tres o cuatro primeros a la tarde (...), por eso estamos hablando de jardines chiquitos en matrícula pero de primarias de tres o cuatro primeros por turno, de 30 y pico, es muy numeroso.”

*gestionamos maestros que son de apoyo para que haya más de un docente en el aula, o sea chicos excedentes de primer grado no tenemos en el distrito (Inspectora distrital).*

De este modo, la insuficiencia de oferta en el nivel inicial atenta contra la posibilidad de promover estrategias integrales de inclusión escolar ya que produce mecanismos contradictorios y perversos en el sistema, como lo es atender un derecho –a la escolarización primaria, luego de haber negado otro –la escolarización en el nivel inicial–. El propio Estado legitima la desigualdad producida por las condiciones diferenciales de acceso, al otorgarle a las escuelas primarias la potestad para eximir del requisito de certificación del paso por el nivel obligatorio que lo antecede.

A aquellos niños que se quedan sin vacante, las instituciones les extienden certificaciones con el número de excedente para “calmar” la ansiedad de las familias que deben cumplir con la condicionalidad de la escolaridad para recibir la AUH.

*Entre diciembre y marzo, los papás están enloquecidos porque entren, “porque a mí me corresponde, porque la obligatoriedad”. Uno les explica a los papás: “a ver...la obligatoriedad es del Estado y si no existe la vacante nosotros no podemos hacer absolutamente nada!!!” De hecho en algunos casos le hemos dado como una nota diciéndole: “No tiene, está en el número tanto de excedente, pero que no tiene vacante” porque por ahí eso le sirve para poder cobrar la asignación... y...uno entiende que... eso ha calmado... (...)... porque hubieron casos, no acá, pero yo tuve algunas situaciones y en otros jardines ¡llegaron a romperle la cubierta a los autos a las maestras! (Directora JI3)*

*Pero pienso como que toda esta comunidad nueva que vino como que quieren ser absorbidas por los jardines y no puede, entonces produce cierta apatía hacia el jardín porque se piensan que uno no los quiere matricular porque no quiere, y no entienden que en realidad es porque no tenemos lugar. Una vez una mamá me dijo: “¿Cuál es problema, señorita?, si es una silla traigo yo una silla para que mi nene se siente”, y yo le dije: “No, no es ese el problema, el problema es la cantidad, que no podemos poner mucha cantidad de nenes tan chiquitos”. Podemos estirarnos, este año nos hemos estirado a 31-32, pero no es lo ideal. (Directora JI4)*

Sin embargo, el problema de la oferta en el distrito no es solo un tema de escasez, que por otro lado, genera mecanismos de com-

petencia entre las familias por las vacantes<sup>14</sup>, sino también la falta de conocimiento y regulación de la oferta existente. La alta demanda de jardines en este territorio, ha empujado a la creación de espacios de cuidado, que la voz oficial denomina como jardines “truchos”, pero que igualmente son utilizados por los funcionarios como un recurso paliativo para saldar las deudas persistentes del sistema público en términos de garantizar el derecho al acceso de la educación de la población. Lo cierto es que se trata de experiencias variadas y heterogéneas, muchas de las cuales se estima que funcionan bajo la inspección de DIPREGEP. Otros en cambio, como señala una docente, sin ningún tipo de supervisión o en forma “clandestina”:

*Y después hay uno por acá cerquita que se ve que es como clandestino o algo así, por esta misma cuadra será dos cuadras, y yo veo que dejan niños ahí, es una casa..*

*¿No sabes si hay jardines comunitarios también o si ese será un jardín comunitario?*

*No sé, no sé si será comunitario, no tiene cartel no tiene nada, pero se ve siempre quince papas que dejan los nenes con guardapolvo los nenes incluso, pero es una casa (Docente JI3).*

Recién a principios del 2013, a raíz una denuncia que tuvo gran impacto público sobre que un caso de maltrato a menores sucedido en un jardín de la localidad de San Isidro, las autoridades del distrito comenzaron las primeras acciones a través del área de Socioeducativas para hacer un relevamiento cuantitativo de todas las instituciones que trabajaran con menores, pero como señala el referente distrital “*aún se desconoce cómo son y cómo funcionan estas experiencias*”. Vale destacar que hubo cambios en la conducción de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas dos veces en el último año y el cargo de referente se crea en este distrito recién en noviembre del 2012.

---

14 Si bien en las entrevistas realizadas, las familias no han expresado conflictos para obtener la vacante, el relato de la directora del jardín 4 da cuenta de la complejidad de la organización de las matriculas en los jardines que siguen el tradicional criterio del radio para el ingreso en contextos territoriales cuyo dinamismo y complejidad excede las posibilidades de la institución de intervenir con justo conocimiento. “*Y entre los papás la relación es buena, lo único que en el barrio de las casitas lo que surgió fue que ... este año cuando yo vine es “¿Por qué le dieron la vacante a este cuando yo estoy más cerca?” se pusieron a ver...Entonces el papá... mirá lo que se había puesto a hacer a principio de año “Que por qué ingresó el vecino que tiene la casa 38 y yo que estoy en la 22 no ingresé...” y la verdad que ahí está, ese planito (muestra un plano que tiene en cartelera de la Dirección). La señora de cooperadora ayudó mucho porque ella más o menos se ubica, yo voy a debutar este año con inscripción”. Ahora tengo que pensar que tengo un barrio nuevo...yo digo, que tenemos a (nombra distintos barrios)... que se yo, son muchos barrios para aprender. ¿Por qué los padres te hablan como si vos supieras donde vive viste? (Directora, JI4)*

En las instituciones prevalece una sensación compartida de que el nivel inicial está relegado de las prioridades de la agenda política educativa provincial y los obstáculos de los procesos de inclusión escolar se recortan al ámbito de las decisiones políticas. La demanda de incrementar las líneas de acción en el nivel se corresponde en la diferencia cualitativa del trabajo pedagógico que perciben aquellos pocos jardines que articulan con escuelas primarias que cuentan con el programa PIIE<sup>15</sup>.

*Si bien se ha trabajado y se está trabajando con el tema de la biblioteca y hubo en algún momento algún material para juego, no tienen el peso que tienen los jardines que trabajan con una escuela primaria que trabaja con el proyecto PIIE, bueno...donde ellos tienen fondos para poder tener materiales, para poder tener bibliotecas excelentes...de hecho nosotros en este jardín no tenemos, no nos mandan el material por ser un jardín nuevo. (Maestra JI4)*

*En la primaria van libro de lectura, cuaderno, lapiceras... en los jardines no! en los jardines tenés que remontarla, remontarla y remontarla y me parece que en ese aspecto no están tan cuidados como las primarias o secundarias ...no sé, las secundarias tienen computadoras y los jardines no¿ por qué? ¿No es necesario para los nenes? ¡Esas son las diferencias que uno nota en la cuestión de la inclusión también! (Maestra JI4)*

La falta de recursos humanos y materiales (secciones, cargos, el agua, la luz, el espacio en las aulas y en la escuela, los materiales didácticos, el sistema de transporte) aparecen como los temas más urgentes para responder no solo a la numerosa matrícula que asiste a los jardines sino para absorber la creciente demanda proveniente del aumento poblacional vertiginoso en el distrito, que vio emerger y consolidarse nuevos barrios en los últimos años.

Los jardines funcionan con serias dificultades institucionales y con planteles docentes incompletos en contextos de muy baja inserción barrial y poca capacidad de trabajo intersectorial (no trabajan con ninguna organización más allá de la salita del barrio), siendo la intervención personal el modo de gestionar tanto los problemas cotidianos como los emergentes.

---

15 Se trata del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) implementado y diseñado desde 2004 por el Ministerio de Educación para dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas.

*Estaban solas, estuvieron solas casi todo el año (las maestras del jardín 4). A fin de año se designó, en octubre o noviembre recién tuvieron directivo. Estuvieron casi todo el año solas. A veces me llamaban a mí al otro jardín y yo les decía "llámenme, pregunténme!" y otras veces se han sentido desbordadas porque estaban solas y con sala a cargo. La verdad que tenían ganas de salir corriendo... pero bueno, a veces de eso también se aprende, se aprende a valorar al directivo cuando se tiene. Son bastantes contemplativas, yo les digo "Chicas me voy porque tengo el recorrido..." y "sí andá XX", me dicen. O "Chicas llego un poquito más tarde..." viste...como que ellas se sienten ahora acompañadas y les aliviana la tarea montón tener un directivo. (Directora JI4).*

En realidad los jardines nuevos los que tienen secre no tienen vice...por ahí nosotros lo tenemos. Como planta se puso que tendría que haber vice no secre pero dieron el cargo de secretaria, yo no estaba en esa época. Dieron el cargo de secretaria y no pusieron vice. Igual correspondería, correspondería en todos lados que hubiera cargo de vicedirectora porque por ejemplo el día que no estoy a la tarde las chicas se quedan solas porque la secre trabaja en un turno fijo, a la mañana. A veces....modificamos, cambiamos por el tema del jardín, pero no....su turno es fijo...

Y eso, ¿cómo funciona que vos no estás a la tarde?

*Bien....las chicas ya están acostumbradas....lo que pasa que sería ideal por todo el trabajo de la institución y por el acompañamiento y por las necesidades particulares del jardín... es necesario que esté la vicedirectora, eso sería ideal porque vos sabés que cuando no estás vos, está el otro. Sin embargo las chicas saben resolver, aprenden a resolver, pero no quiere decir que no haga falta. (Directora JI3)*

Más allá de los obstáculos persistentes, hay consenso entre las docentes que se sienten cómodas trabajando en sus jardines y reconocen en el último tiempo una revalorización del nivel desde el trabajo que realiza la inspección, y reconocen asimismo el apoyo recibido del distrito.

## **A.2. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA INCLUSIÓN**

Como en el resto de la provincia de Buenos Aires, la organización pedagógica en el distrito seleccionado se estructura en torno a los objetivos diseñados desde el nivel central a través de dos documentos anuales

destinados a los inspectores que definen los campos problemáticos sobre los cuales intervenir. En el 2013 el núcleo central se orienta, como señala la inspectora del nivel, a trabajar el tema de la inclusión con continuidad pedagógica.

*Y acá tenemos inclusión con continuidad pedagógica como título importante destinado a los supervisores regionales, distritales y areales donde hay de alguna manera una selección, orientación que hace el nivel de acuerdo a las líneas que están de acuerdo con el proyecto jurisdiccional del equipo de la ministra, puntualmente el Subsecretario de educación, y acá tenemos los campos problemáticos para trabajar, es una orientación para el inspector, para que vean cómo pueden intervenir (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

Se prevé que las líneas de acción propuestas en los documentos sean analizadas por los inspectores areales y los distritales anualmente para seleccionar los temas llevará el inspector en su visita a la escuela para trabajar con el directivo. En el distrito A, sin embargo, esta tarea ha quedado pendiente frente a requerimientos de mayor urgencia.

*No hemos llegado a hacer todavía, bueno porque estamos siempre estamos en proceso de democratización permanente pero la idea es que el año próximo, en la primera reunión que directivos e inspectores tengan, entre todos puedan diagramar cuáles son los motivos de visita, del inspector a la escuela, para que también el director conozca dónde tiene que profundizar y en qué tiene que trabajar con sus docentes (Inspectora de inicial).*

Dada la diversidad de oferta que hay en el territorio, una de líneas pedagógicas centrales que se está desarrollando desde la inspección areal consiste en trabajar sobre el problema de la bajada del diseño curricular. La tarea se lleva adelante a través de reuniones que se organizan con directores y docentes de sección como estrategia para no perder tiempo de clase.

*Estoy fortaleciendo mucho el trabajo sobre el diseño curricular y la carta de derechos de los niños, para mí esto es fundamental. Entonces desde el diseño curricular, contextualizándolo, porque o lo contextualizamos o es un bla, bla, bla, que se propone lo mismo en un jardín alejado del distrito que en el jardín que esta céntrico (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

Un dato que llama la atención es que, tanto en el nivel de la inspección como en las escuelas, no se advierten obstáculos de inclusión pedagógica más que las dificultades que presentan en los casos de integración.

*Yo creo que el nivel inicial está enseñando mucho y la fortaleza del nivel inicial, según mi experiencia, digo eso porque no me gusta hacer generalizaciones, es justamente las prácticas del lenguaje. Realmente en todos los jardines se enseña muy bien, o por lo menos vamos encaminados en prácticas del lenguaje. Lo que antes se llamaba lectoescritura, no se llama más, pero no por cambio de nombre, porque se hace de otra forma. La matemática se enseña muy bien para mí, se dan todos los contenidos relacionados con números, nos cuesta más espacio, número se enseña bien, a leer escribir, escuchar y hablar, y el bloque de números de matemáticas, me refiero a que se enseña dentro del contexto cotidiano y social y de significación, por eso entran los cuadernos de aprestamiento... entonces cómo enseñar matemáticas, jugando a los dados, anotando quien ganó, y para anotar quien ganó hay que poner el nombre (...) No, yo por eso no me preocupo (del aprendizaje de los alumnos), a mí me preocupa los que no están adentro, los que no llegan o los que faltan (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

Cuando se detectan problemas de aprendizaje no se vinculan con dificultades derivadas de la falta de trayectoria escolar previa como ocurre, por ejemplo, con las salas de 5 a las que ingresan niños que nunca antes pasaron por las aulas. Aquí, la ausencia de vacantes desaparece como causa y los obstáculos finalmente se explican por un tema de “individualidades”.

*Bueno a nivel pedagógico, eh, es un grupo que le cuesta bastante en general. O sea, hay nenes que son más inteligentes que otros, que interpretan mejor las consignas y todo, pero en general es un grupo al que le cuesta bastante. O sea, yo a veces trabajo con sala verde, pero bueno tengo que bajar más los contenidos al nivel de ellos porque la sala tiene otra experiencia. Y bueno, acá se nota que todavía a ellos les cuesta el nombre. O sea, mirá estamos en septiembre y recién ahora muchos tratan de escribir su nombre y eso. Pero sí. Es más, yo en la reunión de papás se los dije, bueno que traten en casa de incentivarlo, de que estén con ellos, el que tiene hermano que también los ayude. Hay bastantes problemas de aprendizaje. (Maestra sala de 5 sin experiencia J14)*

En cuanto al trabajo pedagógico, los jardines trabajan en su mayoría con proyectos institucionales orientados al arte y medios, pero no como estrategia de aproximación a los contenidos obligatorios, sino priorizando la transmisión de hábitos y comportamientos por sobre los otros saberes escolares.

*A compartir, a trabajar en grupo, sí, este, no sé, tenemos proyecto de arte pero yo creo que eso lo van a ir aprendiendo con el tiempo también ¿eh? Yo creo que acá es venir a compartir, es venir a tener una rutina de cómo estar en el jardín también, o de cómo comportarse en el jardín, o en la escuela misma ¿entendés? Porque después ellos no pueden ir a la escuela o sea, estamos en el jardín o estamos en la cancha ¿entendés? Pero de a poquito, jugando, siempre todo jugando lo hacemos jugando así que... cómo adquirir estos hábitos ¿no? Para la vida de ellos, después, como yo les digo a los papás, ellos van a tener tiempo de aprender los números, las letras, con el tiempo lo van a ir aprendiendo. Acá venimos a jugar y divertirnos y a estar con amigos y a compartir, aprender de amigos, porque por ahí hay amigos que saben otras cosas que yo no sé; entonces por ahí eso es lo que yo siempre digo a los padres, o sea, incluso cuando estoy en sala de cinco, o sea, ¿tarea? No, ¿cuaderno? No, ¿¿por qué?!! ¿entendés? Que sea más libre, si ellos quieren, si no quieren ya van a tener tiempo, o sea, yo pienso así (Maestra JI3).*

En la misma línea que lo anteriormente señalado, desde la perspectiva de las docentes, los problemas que afectan de manera recurrente el trabajo pedagógico se relacionan con la “conducta” y violencia de los chicos. Según la mirada institucional, estos comportamientos surgen de las mismas familias que a su vez, son consideradas en términos de las dificultades que éstas presentan al trabajo escolar más que pensar esas distancias como el punto de partida de la tarea a desarrollar.

*- El tema es esto, lo que más me llama la atención, es el tema de los límites de los chicos, o sea es conducta, más a la tarde. A la mañana por ahí la problemática son chicos con dificultades digamos de aprendizaje, de que hay directamente con trastornos o con alguna patología (...) padres muy jovencitos, son algunos casi adolescentes, hay ámbitos familiares muy violentos (...) y esto de que son mamás que siempre están teniendo bebés, entonces está el tema de los nenes que no le pueden poner límites, los celos, son mamás muy jóvenes. Y hay veces que los tratan como si fueran sus hermanitos, por ahí no pasa, o por ahí vos ves mamás que son grandes pero que hay una problemática familiar de fondo, con*



*el tema de que son padres violentos, alcohólicos, por ahí mamás que... que se yo, que los tienen un poco abandonados a los chicos porque por ahí priorizan otras cuestiones, pero bueno. Lo más frecuente es el tema de conducta, de golpes,*

*-¿De los nenes?*

*-Sí, sí de golpes de los nenes, que fulanito lastimó a menganito, mucha violencia, contestaciones, agresiones hacia la docente, amenazas malas palabras (Maestra JI4).*

La articulación con el nivel primario no aparece como eje de trabajo explícito en el distrito. Más allá de alguna acción aislada de tipo comunitario y social, esta vacancia revela, como explica la inspectora areal, una tensión en el sistema entre la continuidad curricular y un fuerte quiebre en el modo de enseñanza que limita la posibilidad de un tránsito co-construido entre uno y otro nivel.

*Una de las compañeras de primaria -y después hubo un cambio, se tuvo que ir a otro distrito. Lo primero que hicimos fue conocer los diseños curriculares, porque la realidad es que yo conozco el mío, la de primaria conoce el de ella, entonces nos sentamos y empezamos a conocer nuestros diseños curriculares, abocamos la mirada en ese momento con prácticas del lenguaje, y vimos que realmente están articulados como dice la ley, que hay mucha articulación que permite la continuidad. Porque en realidad la trayectoria es una, y hay una organización externa al proceso, es una organización externa al proceso de aprendizaje, entonces nos sentamos a trabajar y vimos que había mucha continuidad. Después no pudimos seguir porque realmente lo que nosotros creemos que hay es un verdadero quiebre en el cómo se enseña en un nivel y en el cómo se enseña en el otro. Acá es, no es en las propuestas curriculares, sino en el cómo, y eso es un desafío que tenemos que mirarnos nosotros en el sistema" (Inspectora inicial).*

Sin embargo, los cursos de capacitación a través del CIE como estrategia de articulación no son visualizados como solución, ya que se perciben problemas para su desarrollo y para su efectivo impacto en el nivel. Esto se debe a que por un lado, se ofrecen como cursos voluntarios, salvo aquellos a los que convoca el inspector. De todos modos, en este último caso, la asistencia a los cursos de formación requiere de un armado institucional tan complejo para cubrir a los docentes que dejan el aula, que en la práctica resulta difícil de instrumentar.

*Son voluntarios, los únicos que son obligatorios son los que convoca el inspector, y tengo unas estrategias de aquellas para convocarlas. Porque no puedo sacar docentes yo, y que esos chicos no tengan clases, entonces yo tengo que coordinar con la directora y que la directora se haga cargo de la sala porque yo me llevo la docente (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

### **A.3. CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS: LAS FRONTERAS BORROSAS**

La contextualización del diseño se acompaña de una estrategia de control bastante rigurosa sobre el problema del ausentismo ya que representa una preocupación central para la inspección en la medida que se trata de un fenómeno fuertemente arraigado e históricamente naturalizado en el nivel inicial. Es una dinámica que dificulta la continuidad de las trayectorias y muestra la “porosidad” entre un adentro y un afuera cuando no hay control de esa “frontera”.

Para ello se trabaja en distintos niveles. Por un lado, se pide que las escuelas lleven un registro del presentismo, abandono, continuidad y causas en caso de inasistencias. Por otro lado, se trabaja con las familias, “concientizándolas” de la importancia de cumplir con la asistencia. Finalmente con los propios docentes a nivel, tanto de las prácticas pedagógicas concretas, ajustando la evaluación a las condiciones en que concurren los alumnos, como cuidando los mensajes que emite el jardín. Estos últimos forman parte del sentido común cotidiano en muchas instituciones y desestimulan por cierto, la presencia regular de los chicos en las aulas.

*Siempre hay ausentismo, para mí más de lo que corresponde, pero los meses de mayo a agosto..., toda la vida fue igual.... lo que pasa en nivel inicial es que está transitando el proyecto de desnaturalización de que esto fuera así. (...) Justamente, primero indagando las causas (...) concientizando a las familias que no es lo mismo que vaya o que no vaya al jardín, no es lo mismo. Entonces yo siempre le digo lo mismo, chicas, en agosto cuando sea la evaluación media, se evalúa los mismos contenidos y aquel que tenía asistencia de aquel que no viene... están minimizando de que ustedes hace tres meses no enseñan nada (...) Otra de las cosas que nos estamos poniendo nosotras también en la mira, en cuanto a qué mensajes salen del jardín, porque muchas veces salen mensajes bien intencionados, que tienen un efecto de no lo mando más. Otras veces no son bien intencionadas, tampoco somos perfectas. Qué quiero decir con esto, “¡con esta lluvia lo trajiste mami, la próxima vez no lo trai-*

*gas!". Si en lugar de decir, bien, te animaste, lo trajiste, con esta lluvia lo trajiste? Todos estos comentarios que son habituales en el nivel inicial, y en el nivel primario también, hacen el efecto contrario a nuestro discurso. Tienen que venir todos los días, pero resulta que la madre se abrigó, se levantó, se mojó y cuando llega la maestra le dice bueno va a quedarse con nosotros porque esta solito" (Inspectora inicial).*

La preocupación que manifiestan las autoridades por los mensajes expulsivos en las escuelas, se evidencia en los jardines en la persistencia de lógicas que distorsionan los derechos y deberes de las familias. En contextos institucionales que funcionan sin los recursos humanos necesarios, se suele apelar, a la buena voluntad de las madres para que "ayuden" al jardín retirando a los chicos cuando falta la maestra. Las representaciones institucionales sobre la relación de las familias con la escuela se construye en términos de interés, agradecimiento e intercambios negando los principios de inclusión que sostienen.

*Pero cuando no vienen una maestra, ¿los nenes se van?*

*Cuando no viene una maestra los nenes se quedan, pero si hay una sola preceptora, los nenes se tienen que ir, porque no está el directivo. Hay una sola preceptora que tiene que cubrir a todas las maestras. En ese caso, se los invita al que nos puedan ayudar, a que lo retiren y él que no, se quedan en otra sala, con otra maestra.*

*¿Si ustedes saben que la maestra va a faltar les avisan antes?*

*Si, a veces sí, se avisa, mañana, por un día como no te ponen suplente, le tenés que avisar, los otros días o se queda el directivo, o una preceptora, pero es así, una preceptora en compañía de otra porque a la tarde son salas con mucho problema de conducta, y no es una sola sala, son todas casi...*

*¿Y qué crees que ellos aportan a la vida cotidiana del jardín, los nenes y sus familias?*

*El interés, en algunos casos el interés, que tiene de aprender, también el desinterés, también lo ves. Está el que tiene interés y el que no lo tiene y desvaloriza todo, como te decía, hay padres que te agradecen y hay padres que lo importante es que el nene esté adentro como una guardería y nada más, y que vos no faltes.*

*Eso lo sentís, te lo demandan?*

*Si, totalmente (Maestra J13).*

En estas circunstancias, las docentes sienten el derecho a controlar, pero no consideran pertinente ser controladas.

Llego al jardín, pregunto si estoy en el lugar indicado porque no hay ningún cartel que lo señale. Me responde una señora que Si!. Ya son las 13 hs. y todavía no abren la puerta. Pregunto el horario de entrada y me responden:

*es a las 13hs pero a veces abren más tarde.*

*¿Sabés por qué?*

*no, a veces las maestras se quedan charlando (...)*

Mientras esperamos entra una “seño”, una señora de unos 60 años. Los nenes empiezan a gritarle: -*Hola XX, XX!!!* Ella saluda en general a los nenes y a los papás de manera amable e ingresa al jardín.

Son las 13.10 hs aproximadamente y esta docente junto con otra abren la puerta, antes que ingresen los niños dan un mensaje a los papás:

*Hoy no vino la seño de sala verde (sala de 5 años) y la seño de sala Celeste (4 años) se retira antes. Así que los nenes se van a quedar con una de nosotras (preceptoras) o con la directora. La seño de sala Roja (3 años) no llegó todavía así que vamos a esperarla, ella avisa antes pero todavía no nos llamó.*

Los padres no se quejan, charlan entre ellos y se van pasando el mensaje entre los que estaban más lejos y no escucharon. Van ingresando todos los nenes menos los de sala Roja (3 años). Pasan unos 5 minutos más y vuelve a salir la preceptora “XX” y anuncia:

*La seño YY (sala Roja) no viene, es muy raro que ella falte... ustedes entienden, es sala de 3 y los nenes de 3 siguen mucho a la seño, los nenes son de la seño. Así que bueno...llévenlos y nos vemos mañana, si alguno quiere buscar la vianda me acerca el tupper y se lleva la comida (Notas de observación momento de ingreso, JI3).*

El problema del ausentismo docente aparece en las instituciones como un tema difícil de abordar y más aún, en contextos de debilidad institucional como en el caso de uno de ellos que estuvo un año sin directora. Aquí las únicas opciones viables para intervenir sobre un plantel docente donde “*las chicas estaban muy acostumbradas a trabajar solas*” surgen como estrategias paliativas que procuran como máxima aspiración ordenar las inasistencias para hacerlas más previsibles. Como señala la

directora del jardín 4, las inasistencias recurrentes de las maestras que faltan “salteadito”, dejan a las autoridades sin margen de acción para prever su reemplazo, ya que las suplencias solo son otorgadas en caso de ausencias más prolongadas.

*Cuando faltan de a un día no nos ponen suplente. Entonces nos pasaba que estaban faltando una vez por semana y yo les proponía que en lugar de faltar una vez por semana que falten dos días una semana y traten de solucionar sus temas en lugar de estar faltando tan salteado. Porque la verdad que es que era un inconveniente que falten....A veces una de las chicas me decía “yo nunca falto” igual a ella nunca le dije nada pero ella como que presentía viste que cuando uno lo dice, lo dice a todas...ella siente viste? y me dicen “porque no dejás que los míos el día que yo falte se vuelvan?” y yo les digo: - hoy faltás vos, mañana falta fulanita, mañana menganita y otra fulanita- y todos los días por diferentes motivos los nenes se volvían. La idea es que no se vuelvan más y que trate la maestra de contemplar esto de no estar faltando salteadito sino de por ahí juntar todas sus cosas en dos días, tres días... se toma dos o tres días, una semana y nos perdona otra (Directora JI4).*

La construcción de estrategias frente al ausentismo acontece en el marco de las reglas de juego informal que lo posicionan como algo que “sucede” descartando la posibilidad de que desaparezca como fenómeno.

Lo que sí está presente en las instituciones es la preocupación por controlar el ausentismo de los/as niños/as, a través del registro de las inasistencias. En los jardines que no cuentan con el apoyo del EOE<sup>16</sup> -como ocurre en la mayoría en el distrito- la responsabilidad de contactar a las familias vía telefónica recae en las maestras, que al no contar con los recursos necesarios, o rechazan esta actuación o se involucran hasta que los mismos se agotan<sup>17</sup>.

---

16 Los EOE se desempeñan en los Distritos de todas las Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles y Modalidades, y están integrados por Orientadores Educativos (OE); Orientadores Sociales (OS); Maestros Recuperadores (MR)/Orientadores del Aprendizaje (OA); Fonoaudiólogos (FO) y Médicos (DO).

17 La cartelera del jardín suele utilizarse como último recurso para contactar a las familias antes de dar de baja la vacante, donde publican el nombre del niño esperando que alguna familia vecina le dé aviso. Suele hacerse en los casos en que, como señala la directora del jardín 4, “no encontramos el domicilio porque están en un asentamiento, es muy difícil encontrar el domicilio. Entonces en ese caso lo publicamos por cartelera. Si le mandamos mensaje y no responden porque acá nadie tiene teléfono de línea, todos tienen celular y usamos nuestros celulares entonces para evitar hacer tantas llamadas, le manda-

*La mayor dificultad que tenemos para llamar a los nenes que faltan es que no tenemos forma de comunicarnos, nosotros no podemos salir del jardín, no podemos mandar una portera porque no nos permiten, no puede salir la directora porque no la cubre la ART, que la directora sale igual, sale igual. Pero si te ponen una directora que te dice, no porque mi horario de trabajo... O sea la mayor dificultad es comunicarse con las familias. Yo llegué a decir, chicas por cooperadora compran un celular, y lo pasan como material didáctico, porque es un material didáctico, porque para enseñar necesitamos el chico adentro, y el celular nos permite tener el chico adentro. Porque hoy en día los padres te dan el número de celular, no te dan el teléfono de línea, no tienen teléfono de línea. Los jardines empezaron implementando la tarjeta, la tarjeta le dura tres días, no hay cooperadora que aguante. A las familias el día que los inscriben, el primer mes vos le decís, usted podría colaborar con la tarjetita?, ponen entusiasmo el primer día y te traen, después no te traen nunca más. Entonces yo voy y les digo: chicas ¿qué seguimiento hicieron de este nene?, los llamó la señorita desde su celular tres veces, la preceptora dos, entonces llega un momento que la gente no los llama más, porque no es uno que falta. Sabés que no tenemos equipo de orientación escolar prácticamente, tenemos 4 que son del jardín de planta y tres que son distritales (que tienen un jardín de base y una extensión, nada mas). Después tenemos 7 jardines cubiertos de 21. Ante casos graves me tienen que venir a mí a contar cómo es, para que yo arbitre con el inspector de psicología cuál de los dos equipos distritales si es suficientemente grave... o sea que tampoco tenemos el recurso, el equipo de orientación para meterse en los barrios a buscar chicos para ver por qué faltaron” (Inspectora areal Nivel Inicial).*

*Creo que no me corresponde, si un nene falta quince días seguidos, salir a buscarlo a la casa. Porque a veces vienen “ah, mirá que está faltando quince días y... ¿lo llamaste por teléfono?”. O sea, yo me voy a preocupar a llamar por teléfono si pasa algo a mi familia, pero no, o sea, creo que el papá debe ser responsable de acercarse al jardín y de decir: “Fulanito no viene por tal cosa”, no que yo tenga que llamar al padre (...) Exigen por las dos partes iguales, y creo que nosotras después tenemos una vida*

---

*mos mensajito. Hay papás que te contestan...yo te digo que a mí el mensajito me resulta más que llamarlos, ¿viste? enseguida dicen: -Gracias, ya vamos! Disculpe, se me pasó y no me pude acercar. Y eso...ahora si cambió el teléfono porque es otra cosas que pasa seguido... hacemos la cartelera.”*

*que seguir. Llego a mi casa ya y mensajito: “porque...bla, bla...”, hasta las doce de la noche hablando de trabajo, ¿por qué? No sé si me entendés. Acá, si el nene falta yo sí, me dicen “¿mandaste mensajito?”, “no, yo de mi celular no voy a mandar mensajito. ¿Querés mandarlo vos? Tomá, acá tenés todo”. Pero te miran con mala cara como diciendo “ahh, mandale los mensajitos ¿qué te va a costar?”. Es mi número personal el celular y no le voy a mandar (Maestra J14).*

Como señala la inspectora del nivel, desandar prácticas tan arraigadas exige un trabajo personalizado para problematizar el ausentismo en los jardines, *“cuerpo a cuerpo lo trabajo, porque tengo muy poca posibilidad de hacer tantas reuniones, y yo creo en el impacto cuerpo a cuerpo... Me mato, pero yo voy a los jardines, y me meto y hablo con las maestras y juego con los nenes un rato, no me gusta tanto la distancia; a veces me juega en contra porque te sienten tan cerca que te cuentan cualquier cosa”*. En este proceso, lo que se observa es que la naturalización de las ausencias sistemáticas se convierte en un recurso estratégico en los jardines para manejar la cantidad de chicos por sección, recurso que se objetiva en la distancia existente entre los chicos que están en la lista y los “reales”.

- *¿En tu sala cuántos nenes tenés?*

- *...creo que veintitrés, veintitrés, lo que pasa que no vienen todos, son también así ¿viste?*

- *¿Más o menos cuántos?*

- *Diecisiete reales más o menos*

- *Pero ¿ingresaron nenes nuevos en este tiempo?*

- *No, no, no, pero me dicen como que se turnan ¿viste? Que viene una tandita, otro día viene otra tandita, ese día vinieron todos así, o sea bastantes eran de siete a diecisiete como que cambió pero me decían las chicas son de venir doce, más que eso no tiene, pero yo tuve diecisiete. Pero la lista son veinte, no treinta creo que son en la lista, pero que vienen reales así que yo vi así más o menos esta cantidad y bueno los que veo... exactamente?, diecisiete, quince, dieciséis, diecisiete (Maestra J13).*

Esta contradicción se expresa como menciona la inspectora de inicial en un desajuste en las estadísticas que muestran un aumento de los excedentes y una baja de la matrícula.

*Este trabajo el año pasado a mí me encontró en un problema numérico. Porque yo les indico a las chicas que traten de inscribir a la mayor cantidad de niños posibles, entonces hay secciones con 32 y 33 alumnos, que es una barbaridad. ¿Por qué doy esta indicación? Porque en diciembre tenés 32 y 33 nenes que vienen, pero todos sabemos que en marzo... no pasa solo acá, pasa en nivel inicial en toda la provincia de Bs As, en todos los lugares donde yo trabajé en otras regiones, con colectivos, con gente profesional. Acá tal vez desertan porque se mudaron, en otros lugares porque consiguieron la vacante en un privado, entonces la indicación mía como inspectora es, dejen las salas bien gorditas, en cantidad de nenes, después nivelen 30, cuando después te decanta... averigüen por qué y hagan todo lo que tengan que hacer, pero no vuelvan a llamar y trabajen con 30. Claro, al final del año, por eso te digo un problema numérico, ¿qué pasó? Los excedentes habían aumentado, y la cantidad de matrícula había bajado, porque en realidad la matrícula que yo declaro en diciembre es de estas secciones con 33 pibes, que después digo que suspendan los 33 pibes porque no van a poder trabajar, entonces tuve un problema numérico que como no se interpretan cualitativamente, sino cuantitativo (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

Aunque perdura en muchos docentes la idea de que el ausentismo de los niños responde al “desinterés” de las familias, también aparecen en paralelo como motivos los problemas de organización familiar y de salud. Como se ha mencionado anteriormente, la continuidad de las trayectorias escolares en los jardines está fuertemente atravesada por problemas serios de salud que afectan el normal funcionamiento de la vida escolar. Estos se relacionan tanto con enfermedades infectocontagiosas que suelen presentarse en la primera infancia como con otras más graves como lo fue la aparición de tuberculosis en uno de los jardines analizados, y aquellas más crónicas como afecciones respiratorias provocadas por las malas condiciones de vida, viviendas precarias y falta de infraestructura adecuada. Este reconocimiento sin embargo, no se plasma en estrategias pedagógicas ni institucionales concretas que permitan disminuir el impacto del fenómeno sobre la trayectoria escolar.

*¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes para que los nenes asistan al jardín?*

*Yo veo que por ahí...yo el otro día venía y era el acto del día del maestro y yo decía ¡Quién va a salir de allá atrás?!!!! Nadie*



*porque hacía tres días que llovía. Es un obstáculo tener calles de tierra, no tener calle...no digo por donde pasan los autos, vereda...para poder caminar. Yo creo que hay obstáculos de ese tipo que tienen que ver con lo físico. A veces el barrio en algunas oportunidades se inunda para aquel lado, entonces tampoco pueden salir por más que quieran venir a la escuela, ese es un obstáculo. El frío, las condiciones porque a veces no tienen materializada la vestimenta, son cosas muy importantes, no tienen zapatillas, no tienen medias. Hay cosas...la campera...y eso yo creo que obstaculiza bastante la situación. Después a veces las mamás...otro obstáculo a veces es si trabajan y no tienen con quien mandar a sus hijos a la escuela y otra de las situaciones es que la nueva reglamentación de la provincia dice que "Los chicos se tienen que retirar con adultos, personas mayores de 18 años" y esto se modificó y si no es mayor nosotras estamos en falta porque si al chico le pasa algo en la calle la culpa es mía, de la maestra, de la institución educativa. Y esto sí es un obstáculo porque la realidad es que los chicos quedan con la hermana, con los familiares y muchas veces con menores...*

*Vos le transmitiste a los papás esto?*

*Si...tuvimos bastantes situaciones con los papás porque no entendían..."Cómo!!! si hasta el año pasado podíamos y este año no!" y este año no...y va a tener que buscar...y en algunas situaciones provocó que algunos papás nos dijeron "no lo puedo mandar" no tenían quien lo retire. Yo tampoco me puedo hacer cargo de una situación en donde ponés en riesgo a todo el mundo!!! Porque de hecho pasaron accidentes y hay gente que está en juicio por estas cosas... también hasta un punto decís si o decís no, este...y eso este año costó, no fue uno de los mayores, pero fue uno de los obstáculos. Después hay muchas situaciones familiares que no te cuentan y después te dicen "No vino porque estuvo internado 20 días" y le preguntamos por qué no llamó "porque no tengo para llamarla, no tengo celular". Las vías de comunicación muchas veces cuestan y hay problemas serios en la salud de los nenes, de acá del jardín, de la comunidad... que bueno, te enteraste después de un mes. Por ahí lo sacaste de registro y lo tenés que volver a ingresar...eso nos ha pasado...pero viste, no te enteraste, no te llamaron, no encontrás a nadie, ni un vecino ni un... no se qué y de repente después de 2 o 3 meses aparecen. Eso nos pasa y por ahí ahora que empieza el calorcito empiezan a volver los que se fueron viste? porque tiene que ver*

*también con las condiciones materiales yo pienso...eso tiene mucho que ver...(Directora JI3).*

Por otro lado, el turno mañana concentra mayores niveles de inasistencias donde la adversidad de las condiciones climáticas pesa más sobre la salud de los chicos. Este fenómeno se revela en la altísima demanda que tienen en los jardines de las familias por conseguir vacantes a la tarde o pedir el pase de la mañana al turno tarde.

*Por ahí también a la mañana siempre hay menos, como están los casos de integración en TM, siempre son más reducidos los grupos, esto también tiene que ver...hace más frío, se sale menos. A la tarde es como que las energías son mayores y además son más y por ahí hay algunas dificultades, que no tienen que ver con necesidades especiales pero que tienen que ver con otras necesidades y por ahí están más concentradas a la tarde (...) El ausentismo a la mañana bajó un poco, pero es porque no hay vacantes a la tarde y no les queda otra que anotarlos a la mañana (Directora JI4).*

Esta distribución del ausentismo por turnos permite, por un lado, ofrecer a los chicos una atención más personalizada a la mañana y además concentrar a los chicos con necesidades especiales, lo cual tiene efectos pedagógicos evidentes que no obstante, son ignorados por los docentes y resignificados bajo la lógica de la mala conducta o los atributos morales de las familias como indicador de las diferencias entre los turnos.

*¿Los chicos como los describís?*

*Con muchas problemáticas de conductas. Igual sí, a la mañana, es la misma institución, pero son dos realidades totalmente diferentes.*

*¿En qué cosas notas?*

*En la conducta de los chicos, y en la familia también. En la familia no te digo guauu cuanta participación que hay, pero hay más participación a la mañana y más interés. Yo creo que tienen otro hábito y otra cultura en los padres de la mañana, el hábito de levantarse temprano, de decir voy a mandar a mi hijo al colegio, ojo, que hay inasistencia a la mañana y mucha, pero tienen un hábito, una rutina diaria, es decir, la rutina de trabajo, la rutina de levantarse temprano, y eso, y el interés, y el respeto hay más respeto a la mañana que a la tarde, en los adultos también, y en*

*los nenes se ve reflejado eso, y a la tarde no, a la tarde te faltan el respeto los padres (Maestra JI3).*

#### **A.4. CUANDO “LA VOLUNTAD NO ALCANZA”: ENTRE LA DESINFORMACIÓN Y LA FRUSTRACIÓN FRENTE A LA INCLUSIÓN DE NIÑ@S CON NECESIDADES ESPECIALES**

Más allá de las normativas vigentes señaladas en el apartado anterior, la escolarización común de niños con necesidades especiales en los jardines de este distrito está lejos de alcanzar los umbrales básicos en términos de garantizar el derecho a la educación. Esto se evidencia tanto en la negación explícita de las vacantes que hacen algunos jardines a las familias con hijos con discapacidad, como en los modos en que se integran aquellos que son aceptados en las instituciones.

Las prácticas expulsivas generan en las familias un fuerte temor al rechazo, por lo que ocultan la enfermedad al momento de la inscripción para asegurarse el lugar. Este mecanismo que ponen en marcha las familias complejiza el abordaje de las problemáticas en las instituciones que deben improvisar estrategias que permitan resolver la urgencia sin herir aún más las susceptibilidades de padres y madres.

*Después tenemos otro nene, pero este empezó hace muy poquito que no tenemos diagnóstico muy claro, en sala amarilla. Tiene un retraso muy importante, que este nene es el que no tomaron en otra escuela. Tiene un retraso madurativo importante. Está en sala amarilla, retraso madurativo sabemos, pero las chicas están armando el proyecto porque además es muy nuevo... (Directora JI3).*

*A mí me pasó como directora que inscribí a un nene en sala de tres, y una semana antes de empezar las clases la mamá vino y me dijo que le faltaba los dos brazos y tenía una pierna, que tenía miedo que no los inscriban, no te dicen. (...) No hay en una ley, no hay un número establecido, además los papás muchas veces los inscriben y, o no saben de la discapacidad de su hijo, o lo saben y no te lo dicen, entonces vos ni siquiera podés asegurarte una organización de la matrícula, para evitar que en una sala haya 5 y en la otra sala no hay ninguno.*

*¿y eso sobre la marcha lo tenés que ir resolviendo?*

*Ya desde la sala naranja, por que después no lo vas a cambiar porque es discapacitado porque te metes en un problema.... a menos que con el padre puedas organizar un diálogo, a veces no hay sala de la edad del nene, a veces hay jardines que se manejan con las estructuras de multiedades entonces a veces es más fácil.*

*Pero otras veces los papás no quieren, vos no podés después de conocer al nene decir, mire ya conocí a su hijo mejor que a sala naranja vaya a sala de 3, es una situación muy delicada (Inspector areal de Nivel Inicial).*

Dado que los proyectos de integración que se desarrollan en los jardines contemplan una variedad de patologías muy complejas (TGD, síndrome down, problemas motrices, etc.), la presencia de los EOE resulta fundamental para cubrir la falta de formación y apoyo con que la mayoría de las maestras llevan adelante el trabajo cotidiano ya que, en algunas situaciones concretas, también funcionan como soportes informales de las salas.

Sin embargo, la severidad de las patologías que no se ajusta ni a los tiempos ni a los contenidos de los decretos burocráticos<sup>18</sup>, en contextos institucionales y familiares frágiles donde la falta de personal especializado es la norma, es cubierta de hecho por las preceptoras (que hay 1 para 4 salas en algunos jardines) o el directivo en el mejor de los casos, o como sucede más frecuentemente, por las mismas familias que son conminadas por las autoridades a hacerse cargo de los cuidados elementales de sus hijos torciendo una vez más los derechos que debieran garantizarse como tales, para constituirlos en obligaciones familiares.

El caso de una niña del JI4 es elocuente. Se trata de una menor de sala de 4 que tiene el síndrome denominado Prader-Willi, producido por un problema genético que altera el funcionamiento del hipotálamo, una sección del diencefalo cuyas funciones incluyen, entre otras, el control del apetito, lo que provoca que carezcan de sensación de saciedad.

*Yo le doy una actividad a los chicos, sala de tres, creeme se come la plasticola, bueno se come todo lo que encuentre en el piso, hasta papel saca del tacho de basura, hasta una moneda se tragó ¿viste? No en el jardín, pero imagínate todo lo que se mete en la boca. Eh, yo necesito alguien que esté conmigo siempre con esa nena más que nada, porque vive descalza, eh, o sea comiéndose todo, entonces necesito que estén. Yo tengo un tacho con polenta, la otra vez me di vuelta se estaba comiendo la polenta cruda ¿viste? Y no la puedo dejar sola (Maestra JI4).*

En este panorama de extrema desprotección frente a la complejidad de las enfermedades, el esfuerzo y compromiso de las docentes resulta ser la variable de ajuste. En este sentido, hay acuerdo entre las maestras

---

<sup>18</sup> La mayoría de las familias no tienen una obra social que les asigne un acompañante terapéutico. Las maestras integradoras una vez designadas, concurren a las instituciones solo una vez por semana.

que los chicos no reciben la atención que necesitan ya que no existen propuestas pedagógicas específicas ni materiales adecuados para ellos.

*¿Querés que te diga? Son unas genias (sobre las maestras). Y hay equipos directivos que me saco el sombrero porque se dividen a los chicos... entonces ya saben, de tal hora a tal hora, la directora está en tal sala con tal nene para que la maestra pueda seguir trabajando con el resto, de tal hora a tal hora la secretaria, son unas genias, como todas las que se remangan (Inspectora areal de Nivel Inicial).*

*Y el recurso humano es importante..., quizás el hecho de contar con un profesional, no te digo que este conmigo en la sala, pero si que venga y te oriente, te diga "Mirá con este nene que tiene este diagnóstico", se puede trabajar así y así, contar con un material, el material se lo provee uno porque acá no hay material, y material descartable o material que te compres, pero el estado tampoco te dice bueno en esta escuela se está trabajando con "X" nenes que tienen tales patologías diagnósticos, como lo quiera llamar. Bueno necesitaría un kits de esto. No, acá es la decidía, arréglatela, búscatela vos como puedas, pero acá nadie te trae nada, salvo libros de cuentos que están cayendo, no hay nada (...) pero no es lo mismo, no tiene la misma riqueza una tapita de gaseosa porque si bien te sirve no es tan rico como decir "Uh mira aquellos bloques de madera, espesor diámetro, forma!", no es lo mismo, la tapita es la tapita y un material bien es un material bien, que lo exploras de diversas formas (Maestra J 4).*

Las estrategias y recursos para contener la complejidad de las patologías se recortan tan solo a acciones paliativas como disminuir la cantidad de horas del niño en aula o reducir la cantidad de chicos en la sala, sacando provecho del ausentismo que se acentúa en el turno mañana.

En esta situación, lo que comienza a aparecer, y que se evidencia también en los relatos de las familias, es que muchos proyectos de integración quedan inconclusos o los chicos por algún motivo no muy claro, finalmente dejan de asistir.

*El año pasado tuve una nena con un problema de salud grave, era motriz, entonces bueno, había que estimularla mucho, trabajaba en sillas de ruedas, pero bueno, vino muy poquito tiempo porque se enfermaba mucho, pero bueno el grupo la integra, ayuda, colabora. (...) A esta nena, yo me sentía inútil, la verdad que me sentía inútil porque no sabía cómo la nena tenía que agarrar el lápiz, cómo ayudarla, cómo hacer las actividades.*

*Lamentablemente, las maestras orientadoras vienen una vez a la semana, porque es lo que tienen que venir y te sentís atada de pies y manos y a veces sentís que el nene está perdiendo tiempo en el jardín (Maestra JI4).*

-¿Sabés si en su sala hay algún nene con discapacidad?

-Al principio de año había uno, pero ahora no sé...yo no lo veo más...

-¿Y qué tenía?

-*No caminaba me parece...* (Madre JI4)

-¿Conocés si en la sala de tus nenes hay algún nene con alguna discapacidad?

-No, no

-¿Y del resto del jardín?

-*No, creo que había una nena pero no sé muy bien, no la vi más* (Madre JI4).

Integrar a la escolarización común a niños con necesidades especiales sin ofrecer a las instituciones los recursos correspondientes para enfrentar la complejidad, no solo genera en los docentes una fuerte sensación de frustración e impotencia sino que en algunos casos, termina reforzando aquello mismo que se propone disminuir, es decir, los mecanismos discriminatorios sobre esta franja de la población. La mirada estigmatizante sobre los niños con necesidades especiales se releva crudamente en los relatos en las instituciones donde los chicos se presentan como un “estorbo” o “molestia” a la dinámica escolar cotidiana.

*Se trataba de una niña que empezó con la adaptación con una maestra suplente y luego de una discusión los padres no la mandaron más. Aún no está con proyecto de integración “porque no llegaron a...porque también faltaba mucho ella... entonces nunca pudieron el equipo de E.O.E hacer...armar el proyecto para hacer una integración o con la (escuela especial). (Los padres la dejaron de mandar al jardín por) “... ellos sentían como un rechazo de la maestra con la nena y después de un acto, me contaron de que le había pedido que venga, que los nenes iban a actuar, que iban a bailar una danza y el día del acto dijeron que no, que ella no iba a bailar, y ellos me decían que como lo mínimo esperaban que la maestra, que ella sabía las limitaciones de su hija y sabía también hasta donde también ella puede llegar, lo*

*mínimo que esperaban era que la docente la agarre de la mano y la ayude a bailar ese día ... bueno, después bueno, ahí vino el diálogo que tuvieron y bueno decidió no mandarla por esa situación (Maestra J14).*

*Ayer tuve una reunión, en el otro jardín no tenemos SUM como acá que por ahí podemos mandar a los chicos con la preceptora. Tuve que hacer una reunión con los nenes adentro, papas adentro en la sala, reunión en la sala. Vino (habla de la nena con síndrome de Prader-Willi), como no vino la mamá porque trabaja, la llevé a dirección... a preceptoria (...) Bueno, dejo la nena, y habrá pasado media hora de la reunión, menos de media hora la reunión eh... y que los padres tenían que completar unas planilla. Entonces voy, tenía una duda, me surgió una duda y le voy a preguntar a mi vice directora y me dice: "¿ya terminaste?", así, a los quince minutos, "no, no terminé", le digo: "¿ahora te das cuenta?, ¿ahora te das cuenta lo que yo necesito cuando pido reducción de horario?". -"Llévala, llévala" (responde la vicedirectora), -"no, pará que termine la reunión y después la vengo a buscar". Igualmente, me la trajo a la sala estando con los papás adentro, que no corresponde (Maestra J14).*

Representaciones discriminatorias trascienden en ciertas ocasiones hacia el sistema en su conjunto, dando lugar a la emergencia de tipificaciones sobre los jardines que parecen abonar la configuración de sub-circuitos diferenciales.

*-Y a veces dicen "Ah, el J13...cómo son esos chicos!!!" En general, vos vas a un acto público...ojo!... Cuando yo llegué acá me decían "La escolita especial", monstruoso, fue muy duro! "Y... ese es el jardincito de la Escolita especial!" en los actos públicos se decía eso...*

*-¿Nadie quería tomar?*

*-Nadie quería tomar porque había nenes con muchas dificultades...eso y quedó medio en la memoria. Lo más lindo que yo trabajo en otro jardín y tengo más de 10 chicos con integración!! Pero pasa... (Directora J13).*

Así, los jardines que cumplen con la normativa de aceptar en su matrícula a niños con discapacidades corren el riesgo de ser renombrados con etiquetas sociales estigmatizantes que, como se señala en el relato

anterior, alertan sobre un posible y peligroso mecanismo de segregación escolar<sup>19</sup>.

Para sintetizar, en el Distrito A se observan distintas situaciones que combinan procesos de inclusión y exclusión en simultáneo. Por ejemplo, inclusión a la escuela pero menor tiempo de permanencia diaria en el caso de los niños/as con capacidades especiales.

Más allá de la relevancia que implica la preocupación de las autoridades por generar vacantes y de los esfuerzos destinados a asegurarlas, se vislumbra en el territorio un proceso que avanza con serias dificultades, entre las que merecen destacarse cuatro cuestiones centrales. En primer lugar, la falta de información precisa respecto de la población destinataria obtura la posibilidad de pensar intervenciones racionales y a largo plazo en el nivel inicial (tanto de aquellos/as niños/as que en edad escolar no tienen vacante pero son registrados como matrícula excedente como de aquellos/as otros/as que están fuera del sistema). En segundo lugar, la ausencia de recursos financieros para poner en marcha escuelas existentes por falta de asignación de plantas orgánico funcionales. En tercer lugar, la casi inexistente presencia de figuras de apoyo en los jardines ni de capacitaciones destinadas a brindar herramientas adecuadas a las docentes para sostener procesos activos de inclusión de los/as niños/as con necesidades especiales. Como hemos señalado, los bajos niveles de articulación tanto interinstitucional como barrial no permiten aprovechar otros recursos existentes. Por último, vale la pena mencionar la pervivencia de mecanismos discriminatorios y expulsivos menos visibles pero no por eso menos efectivos, que operan a nivel micro –centralmente las representaciones sobre las familias– que se interponen en el complejo proceso para avanzar en la garantía del derecho a la educación de los/as niños/as de los sectores que más desprotegidos.

## **B. EL CASO DEL DISTRITO B**

El distrito B constituye el partido de mayor extensión y cantidad de población del conurbano bonaerense (11,37% del total provincial). Del total de sus habitantes, el 10,9% se encuentra en la franja de 0-5 años (193.404 niños/as), es decir, es población potencial para el nivel inicial del sistema educativo (INDEC, Censo 2010).

El distrito se caracteriza por una profunda segmentación espacial, diferenciando tres grandes áreas, en las que el deterioro habitacio-

---

<sup>19</sup> El 30 % de la matrícula del jardín JI3 se conforma de familias provenientes de un barrio construido a partir de un plan de viviendas que priorizó la entrega de casas a familias con hijos con discapacidad.



nal se incrementa paralelamente al alejamiento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se trata de una región con altos niveles de vulnerabilidad social: según el Censo 2010, la población con NBI asciende al 20%, significativamente superior tanto al total de los 24 partidos del conurbano (12,8%) como al provincial (12,2%). Respecto de los indicadores de pobreza e indigencia, para el año 2009 alcanzaban al 24% y al 8,7% de las personas respectivamente (Objetivos del Milenio en el Municipio B, 2009).

El municipio es de tal envergadura que constituye en sí mismo una de las 24 regiones en las que se organiza el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, dividiéndose a su vez en 3 áreas distritales con estructura de inspección por niveles y modalidades, y con referentes de políticas socioeducativas.

Esta modalidad de organización de la gestión educativa se articula a nivel territorial con las mesas de trabajo local impulsadas desde la Secretaría de Desarrollo Social del municipio<sup>20</sup> como ámbitos descentralizados para la gestión de la política pública, y en los que se articulan de diversos modos, las intervenciones provinciales desde Educación, fundamentalmente por medio de los equipos de Psicología Comunitaria y Educación Social (Equipos de Orientación Escolar-EOE; Equipos Interdisciplinarios Distritales-EID<sup>21</sup> y Equipos Distritales de Inclusión-EDI<sup>22</sup>) que participan en redes interinstitucionales a nivel zonal, junto con organizaciones socio-territoriales. A esto se suma la articulación de los inspectores de nivel en la mesa local intersectorial del Consejo Municipal de Chicos y Jóvenes, aunque con dificultades por la multiplicidad de tareas que atraviesan el cotidiano en un territorio de tal dimensión y complejidad.

---

20 Destacan aquí los ámbitos habilitados desde el Consejo Municipal de Chicos y Jóvenes y las políticas que comprende el Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

21 Los EID están conformados por los Equipos Interdisciplinarios Distritales de Infancia y Adolescencia (E.D.I.A), los Centros de Orientación Familiar (C.O.F.) y los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (E.I.P.R.I), cada uno de ellos con características y funciones que le son propias.

22 Se crean en el 2010 a partir del establecimiento de la AUH con el fin de profundizar acciones para la inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad que pauta la Ley de Educación Provincial 13.688/07, promoviendo un trabajo articulado con la institución receptora en pos de favorecer los aprendizajes de los/as alumnos/as reinsertados/as o ingresados/as con posterioridad a la edad establecida y realizar las orientaciones que las familias requieran. El distrito B cuenta con un total de 7 equipos, uno por cada área en que está dividida la inspección de la modalidad.

Esta situación pareciera generar un terreno propicio para habilitar estrategias de inclusión más integrales, a la vez que muestra las tensiones entre responsabilidades que caben a cada jurisdicción, los recursos existentes, y los canales disponibles para el acceso a los mismos.

La presentación de este caso se divide en dos secciones. Por un lado, el análisis de los procesos de inclusión a partir de la AUH en jardines estatales. Es preciso destacar que la selección de los mismos fue desarrollada junto con las autoridades distritales que pusieron especial atención en el ingreso a instituciones apreciadas como “exitosas”, con la intención de que la investigación contribuyera a objetivar las experiencias y a identificar y comprender cuáles son los atributos que aportan a la inclusión escolar. Por otro lado, el análisis de los jardines comunitarios, seleccionados debido a que integran la red de mayor antigüedad y dimensión del distrito B, y cuentan con más de una década de trabajo en el territorio.

## **B.1. LOS JARDINES ESTATALES Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN**

### **B.1.1. VACANTES Y VACANCIAS**

En sintonía con lo planteado por la Dirección Provincial, pero a diferencia del distrito A, las preocupaciones para el nivel inicial vinculadas a la inclusión escolar en la región abarcan desde el cumplimiento de la obligatoriedad hasta el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza; objetivos que pueden sintetizarse en lo que desde la inspección significan en términos de “*inclusión adentro del jardín, pero con calidad*”:

*La inclusión nosotros la pensamos con aprendizaje siempre, no es estar solamente. Y en eso trabajamos bastante con la comunidad porque el hecho de cuando un nene tiene dificultades para quedarse, no de cualquier manera que el nene se quede. Nosotros queremos que el nene se quede bien y que pueda integrarse, incluirse en el grupo, y que pueda ser parte de esa propuesta pedagógica (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1).*

*... queremos que los nenes estén en la escuela, pero que estén y que aprendan, y poder ver que cada uno tiene necesidades, tiempos distintos y que somos nosotros los que tenemos que pensar en nuestra propuesta para que ellos puedan ir por distintos caminos aprendiendo (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).*

Con el fin de avanzar hacia la garantía de la obligatoriedad escolar se están desarrollando dos líneas principales de trabajo. Una, orientada a la ampliación de la cobertura a través de la creación de nuevos establecimientos y secciones –asegurando la unidad pedagógica del nivel,

aunque priorizando las salas de 4 y 5 años–; la incorporación de la mayor cantidad de niños/as posible por sala (hasta un máximo de 31); la implementación de salas integradas y/o multiedad, fundamentalmente en pos de atender a las elecciones institucionales de las familias cuando no resulta posible responder a la demanda en la sala del grupo etario correspondiente; y la flexibilización de las condiciones de asistencia para niños/as con problemáticas particulares, sobre todo de aquellas vinculadas con la salud. En relación con los criterios de asignación de vacantes, se favorece la cercanía al jardín según el radio establecido y se privilegia la inscripción de niños/as con discapacidades, con problemas de salud y/o judiciales:

-¿Qué hacen cuando llegan madres, padres que quieren inscribir a su hijo y no tienen lugar? ¿Qué respuestas dan?

A:- *Y... les contamos que no podemos tener más de treinta nenes por sala. Queda abierta la situación por si llega algún pase, alguna situación que tenemos que darle prioridad en algún momento (...) por ejemplo, cuando una situación de una familia que estaba la mamá presa y salía y la nena había estado hasta los tres años en compañía de su mamá en la prisión de Ezeiza y bueno, a esta nena había que darle prioridad de ingreso porque se estaba reinsertando no sólo la mamá en el barrio sino la nena. Otras situaciones son cuando vienen con pases, con situaciones de enfermedad o discapacidad (Directora, JI1).*

*Nosotros tenemos las vacantes abiertas todo el año, la inscripción. Hace un rato, no sé si vos ya habías llegado, ya le di la vacante a un nene que empieza mañana. O sea todo el año entran chicos; la lista de espera se va modificando todo el año y con pase también, la semana pasada vinieron 2 con pase, situaciones muy complicadas de otros nenes que vino con nota del juzgado, otra nena que falleció la mamá y la tomó la abuela a cargo. Yo esos casos los pongo primero, no respeto la lista, hago lo que no corresponde y es que paso por arriba de la lista de espera pero porque son urgentes, ¿viste? (Directora, JI2).*

Esta primera línea se complementa con una segunda, enfocada en el seguimiento exhaustivo de las asistencias –vía llamados telefónicos, telefonogramas, contacto directo docentes-familias por celular, visitas a los domicilios–, asumiendo la garantía de la oferta como problema al que el Estado provincial debe responder desde la gestión educativa regional, y no como responsabilidad particular de cada institución, según la voluntad y disposición del equipo directivo. En efecto, en los últimos

dos años se ha avanzado en el registro de la matrícula excedente y en la institucionalización de la “lista de espera” como mecanismo que tiende a transparentar las inscripciones frente a las familias, y permite agilizar el contacto de los/as niños/as que permanecen por fuera del sistema:

*... en los jardines lo que están haciendo bien sistemático es el control de las asistencias, entonces cuando un nene deja de venir automáticamente ya se llama, se sabe dónde fue, por qué no viene, en seguida se ingresa otro nene (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1)*

No obstante, tanto las autoridades como los directivos coinciden en señalar que las estrategias implementadas resultan insuficientes para responder a la demanda existente, sobre todo en la sala de 4 años. Basta considerar con que en los jardines estudiados, la lista de excedentes superaba los 60 niños/as; a lo que se suma el desconocimiento de la cantidad cuyas familias ni siquiera alcanzan a inscribirlos. No aparecen, sin embargo, problemas relacionados con las dificultades para comunicarse con las familias como sucediera en el distrito A, aunque sí los problemas derivados de atender a la demanda alterando las condiciones de la oferta.

*Claro, en ese caso flexibilizamos en un treinta y uno (...) igual es un despropósito pedagógico trabajar con treinta y un pibes. A la tarde tenemos una sala de treinta con una nena con síndrome de Down; para la maestra, para la institución, es un esfuerzo adicional la cantidad (Directora, JI1).*

Cabe señalar que en la actualidad el distrito B cuenta con un total de 117 jardines estatales, más de la mitad de los cuales se concentra en la Distrital 1 que, paradójicamente, es la zona que reúne las localidades con menores índices de vulnerabilidad social confirmando el retraso histórico para los sectores en condiciones de pobreza. Esta oferta se complementa con un heterogéneo conjunto de alrededor de 150 instituciones de gestión privada -sobre todo en las salas no obligatorias-; 23 servicios municipales; 90 jardines comunitarios (JC) oficializados, y una multiplicidad de experiencias de atención a la primera infancia sin regulación estatal, fundamentalmente para el tramo que corresponde al jardín maternal (hasta los 2 años).

Frente a este panorama, los JC aparecen para la inspección regional como una alternativa real para responder a la demanda insatisfecha, sobre todo ante la exigencia de la certificación de la escolaridad para las familias perceptoras de la AUH. Sin embargo, no existen articulaciones institucionales entre estatales y comunitarios, sino que las

familias transitan entre estos ámbitos en función de sus necesidades y oportunidades.

*Y con comunitarios no tenemos mucho vínculo. Los vemos. Ya al comunitario van los papás. Cuando no tienen vacante en el Estado, van al comunitario o al privado (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).*

*A veces por lo que nos consultan es qué pasa cuando no es que no va porque no quiere ir sino porque no tiene vacante, como que es la responsable de decirle al papá que no tiene vacante y sabe que de eso depende muchas veces el cobro de la asignación familiar. Esto ahora en los comunitarios, como tienen ahora la clave y pueden firmar también, eso liberó un poco de esa tensión, porque sino el que iba al comunitario no tenía la posibilidad por ahí de certificar que iba a la escuela. Eso está bueno porque le da la posibilidad al papá que pueda cobrar la asignación familiar (...) (Sobre los JC) en la medida que el Estado no pueda dar respuesta a toda la demanda para que todos los nenes puedan estar en jardín de infantes, es una posibilidad que le está dando a las familias que necesitan dejar a sus niños. (...) Pero ante la imposibilidad de garantizar la vacante, son las familias, más que las propias instituciones las que buscan alternativas. (...) Nosotros tratamos de buscarle vacantes en nuestros jardines, en los jardines del Estado, después a veces cuando no consiguen la mamá es la que ve esa opción (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 1).*

Respecto de la incidencia de la AUH en el crecimiento de la demanda, tal como sucede en el distrito A, tanto las autoridades distritales como los equipos directivos de las instituciones coinciden en señalar que no es posible dar cuenta del ingreso de nuevos públicos dado que la abundancia de excedentes preexiste como dato característico del territorio. Lo particular aquí es la asunción a nivel institucional de la decisión regional sobre la firma de libretas a quienes quedan en lista de espera, a modo de “acción de reparo” frente la imposibilidad de garantizar la vacante:

*Cuando apareció la Asignación Universal, porque al principio había como bueno “¿cuánta gente viene?” “¿Qué haces con los nenes que quedaron la lista de espera?” Si les das o no les das. Y bueno, obviamente sí. Porque no es culpa de ellos que no tenga lugar una institución, y si te vienen a pedir, eh... (Directora, JI1).*

*Y el año pasado me pasó que yo les decía “bueno, yo te lo dejo en lista de espera” y me decían “no, pero yo tengo que cobrar la asignación”, entonces les hacíamos una constancia de no cupo, pero que el chico estaba matricu..., en realidad, está inscripto pero no tiene matrícula, y con eso les pagan igual, viste? (...) Es que se lo tenés que hacer porque no tiene la culpa de no tener vacante, viste, la verdad que vino, no hay vacante, pero por lo menos me aseguran eso (Directora, JI2).*

Más allá de las limitaciones señaladas para responder a la demanda de vacantes, una cuestión altamente valorada en este distrito son las intervenciones de los distintos equipos de la rama de Psicología comunitaria, tanto a través de los EOE que trabajan en las instituciones escolares, como de los EID -dispositivos territoriales orientados a la detección de situaciones de vulneración de derechos en niños/as y adolescentes con incidencia en el ámbito educativo a requerimiento del Inspector que supervisa la modalidad. La posibilidad de contar con EOE en los jardines estatales<sup>23</sup> aparece como una fortaleza para avanzar en procesos de inclusión escolar, que redundan tanto en las capacidades para el abordaje de problemáticas barriales-familiares que condicionan la asistencia regular de los niños/as, como el fortalecimiento de las estrategias implementadas por el equipo docente y directivo para asegurar la continuidad en las trayectorias escolares.

*Yo nunca había trabajado en un jardín con equipo de orientación y nunca más volvería a trabajar sin equipo de orientación. (...) Desde el asesoramiento, desde el acompañamiento, “se me ocurrió tal cosa” o “con este problema...”, pero desde situaciones áulicas pedagógicas hasta situaciones familiares de los chicos. O sea, es tener una mirada con otros. Para mí es fundamental que existan, y resolver situaciones concretas que a veces a nosotras no nos dan los tiempos o no sabemos desde dónde (Directora, JI1).*

Asimismo, los EOE y/o los EDI son a quienes la Inspección de Psicología encomendó la tarea de realizar el relevamiento de los/as niños/as

---

23 Cabe señalar que uno de los JC tomados como caso de estudio cuenta con trabajo articulado con el EDI de la zona, posibilitado tanto por tener la sala de 5 años conveniada con la DGCyE –siendo incluido como parte de la oferta estatal del distrito–, sino también, y fundamentalmente, por el desarrollo de instancias de articulación institucional a nivel territorial que impulsa desde sus orígenes. El otro JC, por el contrario, no articula con equipos del área de Psicología Comunitaria, sino que resuelve estas cuestiones a través de la Psicopedagoga que trabaja en el centro comunitario de su propia asociación civil.

cuyas familias percibían la AUH, y de acompañar en la resolución de los inconvenientes que su tramitación pudiera estar ocasionándoles a quienes estuvieran en condiciones de cobrarla y no lo hubieran logrado hasta el momento.

Pese a su importancia, contar con EOE en las instituciones del distrito B constituye un cuasi privilegio, ya que según los testimonios de referentes de la modalidad, solo ocurre en 20 jardines estatales, por lo que cuando las circunstancias lo ameritan, se solicita la extensión a un equipo cercano a la institución. De manera complementaria o supletoria, según el caso, se acude al asesoramiento y/o la intervención del Servicio local de promoción y protección de derechos de niños/as y adolescentes.

Pero como señalamos al inicio del apartado, la inclusión escolar se piensa desde la gestión como un proceso integral que no se agota en asegurar el acceso y la permanencia en el jardín, sino que conlleva una fuerte preocupación por el logro de aprendizajes significativos en los/as niños/as. En este sentido, el foco de la supervisión apunta al fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, no sólo para mejorar la calidad de la oferta, sino también, y con fuerte ímpetu, para hacer que las familias valoren el sentido pedagógico del jardín de infantes. Para ello consideran preciso avanzar primero en un trabajo sistemático sobre las representaciones y prácticas de directivos y docentes en pos de convertir la mirada culpabilizadora sobre las familias en otra comprensiva y estimuladora:

*... se trabaja con los papás la importancia del jardín. No es lo mismo ir al jardín que no ir. No vamos al jardín solamente a jugar, se le muestra al papá que hacemos actividades, que tenemos áreas pedagógicas (...) antes pensábamos que cuando el nene no va al jardín es porque la mamá no quiere, bueno ahora no, tratamos de mirar ese lado, miramos "bueno, quizás no puede, ¿por qué no puede?" y bueno, no puede porque cuando llovió y le llegó el agua hasta la puerta no va a poder al día siguiente, entonces ese día no se lo pregunto, pero dos días después que el agua ya bajó, lo llamo. Le demuestro a la mamá que me interesa que el nene venga, me alegra cuando viene. Cuando tiene una enfermedad, cuando tiene el alta le digo que vuelva. Trato de decirle que para el jardín es importante que el hijo venga. No sé, si la mamá me dice que se queda dormida todas las mañanas, bueno, le ofrezco el turno tarde; si la mamá está enojada porque a veces dice "no, no viene porque la maestra...", bueno, lo converso, lo acuerdo. Trato de recuperar a ese nene para el jardín" (Inspectora areal de Nivel Inicial, distrital 2).*

Frente a esta perspectiva, tal como veremos más adelante, las familias expresan una valoración significativa del jardín por diversos motivos que no se condicen con la importancia otorgada a esta “concientización”, poniendo énfasis en los condicionantes objetivos como obstáculo al presentismo, más que en sus representaciones sobre el nivel.

***B.1.2. EL PROYECTO INSTITUCIONAL COMO GARANTÍA DE CONTINUIDAD: DESDE LAS REALIDADES BARRIALES DE LA COMUNIDAD HACIA “OTROS MUNDOS POSIBLES”***

El interés por garantizar la continuidad de las trayectorias escolares como uno de los sentidos de la inclusión escolar en el nivel inicial supone complementar el seguimiento sistemático de las asistencias –como vimos anteriormente– con el desarrollo de proyectos institucionales “inclusivos”, que consideramos se materializa en las siguientes dimensiones: a) el vínculo jardín-comunidad; b) la selección de contenidos curriculares y la perspectiva didáctica; y c) el trabajo con las integraciones de niños/as con necesidades especiales. Por la complejidad que adquiere esta última dimensión, dedicamos especialmente el apartado final a su desarrollo.

Los alcances y límites de las intervenciones institucionales, entendemos, están supeditados tanto a los lineamientos políticos que se diseñan desde el nivel central y la supervisión distrital, como a los recursos con los que cada uno de los jardines cuenta para la puesta en marcha de sus proyectos, y que comprende desde la composición y condiciones de trabajo del personal docente y no docente, hasta la disponibilidad de la infraestructura adecuada, del mobiliario y de los materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades.

Respecto del personal, tanto desde inspectores y directivos, la consolidación de equipos de trabajo con una mirada pedagógica común constituye un aspecto central para garantizar la continuidad del proyecto institucional a largo plazo, aunque se encuentra condicionada por la posibilidad de contar con docentes con estabilidad y antigüedad en sus cargos y con tiempo extra a la jornada escolar para la investigación y formación, factores que se tensionan con la alta proporción de maestras con doble cargo -en general, en diferentes instituciones-, mayor cansancio para la tarea cotidiana y menor disponibilidad horaria para encuentros de reflexión y planificación conjunta. Frente a este desafío, hay una apuesta fuerte desde la inspección al fortalecimiento de los directivos<sup>24</sup>, en un intento por

---

24 Entendemos que este factor fue clave como criterio de selección de los JI 1 y 2 como casos de estudios por parte de la inspección regional, equipos con fuerte compromiso no sólo laboral sino militante con la tarea pedagógica en general, y con sus respectivos jardines en particular.



priorizar sus decisiones pedagógicas por sobre las administrativas, fundamentalmente a través del trabajo de supervisión distrital y del desarrollo de instancias de capacitación vía los ETR. Sin embargo, este propósito se dificulta cuando los equipos de conducción no están completos (como el J2 que no tiene secretaria) y/o cuando los jardines no cuentan con recursos imprescindibles para la gestión administrativa como computadoras y/o acceso internet (lo que sucede también en el J2). A las dificultades señaladas, es preciso agregar la inestabilidad del personal auxiliar que se cubre, como el caso del J2, a través de cupos de planes sociales y/o laborales, cuya continuidad está supeditada a los arreglos locales con el municipio.

En relación con los recursos, resulta evidente la insuficiencia de fondos estatales destinados al nivel inicial, que se expresa, entre otras cuestiones, en las limitaciones para cubrir gastos básicos como la provisión de insumos de limpieza, de personal dedicado al mantenimiento edilicio, y hasta la ausencia de presupuesto para salidas educativas. La posibilidad de sortear estas situaciones queda sujeta, entonces, a la voluntad y capacidad del equipo directivo para encontrar soluciones “creativas”, gestionar donaciones, apelar al trabajo solidario de padres y docentes, así como al aporte de las familias a través de la cuota de cooperadora y/o de iniciativas que desde allí se organicen:

*Durante el almuerzo, converso con directora y docentes sobre la organización institucional para el mantenimiento del jardín. Me cuentan que disponen de \$100 mensuales para limpieza, pero que en ese rubro sólo está estipulado detergente y lavandina y deben revisar los pedidos con los proveedores para obtener otros artículos. Además, resulta insuficiente el dinero considerando una POF de más de 15 personas y 240 chicos que transitan todos los días por el jardín. Por otro lado, charlan sobre la excursión a Tecnópolis que planean para fines de octubre. Dicen que como no hay presupuesto para estas salidas desde Inicial, lo que hacen es usar fondos de la cooperadora para abaratar los costos de los micros (con rifas, feria del plato de los viernes que van organizando las diferentes salas según la semana). Para garantizar la comida, transforman el desayuno en sandwichitos de jamón y queso, y piden a las familias que lleven las bebidas (Nota de observación, J11).*

Otro ejemplo en este sentido es el impulso de mecanismos autogestivos para recaudar fondos, como la elaboración colectiva de una agenda hecha en base a las producciones de los/as niños/as a partir de los recortes didácticos de cada sala que a fin de año se vende entre familiares y conocidos (J1). Si por un lado muestra la potencia de la organización

colectiva para la autogestión de recursos a través de la valoración del proyecto pedagógico institucional, por el otro, pone de manifiesto una transferencia de responsabilidades hacia las instituciones por asegurar condiciones adecuadas para garantizar una propuesta educativa de calidad:

*Antes de entrevistar a la vicedirectora, me cuenta sobre el proyecto autogestivo de las agendas y me muestra todo el material producido por los chicos que va juntando en el año y que será parte del interior (dibujos, frases, fotos disparadoras de proyectos, etc.) Las tapas las está haciendo de manera colectiva todo el equipo docente y directivo. De hecho, mientras entrevisté a una de las del EOE, estaba tejiendo al telar para el decorado de las tapas, y la vice, mientras la entrevisto, las está pintado. Cada vez que llego al jardín hay a la vista alguna parte del proceso de producción de las agendas, así que voy viendo la evolución cada semana (Nota de observación, J11).*

De algún modo expresa formas de comunitarización de la protección que, tal como expone Danani (2008), resultan contradictorias con la lógica del derecho.

### **B.1.3. EL VÍNCULO JARDÍN-COMUNIDAD O UNA INSTITUCIÓN “DE PUERTAS ABIERTAS”**

Un aspecto que asocian directivos y docentes con la inclusión, es la decisión de hacer del jardín un establecimiento abierto a la comunidad, apertura que se expresa en el vínculo cercano y afectuoso con las familias, en la presencia cotidiana en la institución y en la invitación a compartir diversas actividades cotidianas y “especiales”, que abarcan desde las rondas que dan inicio a las jornadas escolares (en J1 todos los días, en el J2 los lunes y los viernes); la actuación, preparación de vestuario y/o escenografía para los actos; la asistencia a talleres en sala y/o planificados desde el EOE; salidas educativas; y hasta la elección del nombre del jardín, como en el caso del J2:

*A las 8 en punto, la directora le da play al disco de Magdalena Fleitas<sup>25</sup> y abre la puerta; algunas de las maestras junto con la Asistente Social del EOE reciben a los chicos con besos. Las familias van entrando y se va armando la ronda de niños/as en el SUM (parece ser el ritual de inicio de cada día). Las madres y abuelas –porque la mayoría son mujeres– se van ubicando alrededor de la ronda. Las maestras, la directora y la Social se*

---

25 Músicoterapeuta, cantante y docente de nivel inicial argentina.

*suman también. Cantan la canción a la bandera (...). Las mamás también cantan. (...) La Asistente Social cuenta sobre una jornada de recreación en la Plaza San Alberto (otro barrio) que se va a hacer junto con la escuela primaria a los dos días (miércoles) a las 14 hs. La idea es ocupar el lugar que está en mal estado y pedir a las autoridades municipales que lo mejoren. La directora suma a este anuncio que hoy al mediodía a la salida del TM estará la feria americana organizada por las mamás de la cooperadora (Nota de observación, JI1).*

*13 hs. "Pasen, hoy es día de saludo", dice la preceptora que abre la puerta (es lunes, la ronda es solo lunes y viernes, según me informó la directora en la entrevista). Se va armando la ronda de chicos, las familias se van acomodando alrededor. Hay música de fondo, las maestras coordinan. Suenan ritmos distintos, bailan entre todos/as al son de cada ritmo (carnavalito, chacarera, malambo, cumbia). Mientras, siguen llegando chicos, la puerta no se cierra. Llega una mamá de sala de 5 con una torta porque su hijo cumple 6. La directora se suma a la ronda con un nene de la mano. Invitan a bailar a las mamás. Mucho diálogo de la preceptora con las familias que van entrando. Cierran el baile con un aplauso y se sientan. "¿Cómo están, familias?", abre el diálogo una de las maestras. Todas contestan "bien" al unísono. Aplauden y cantan el feliz cumpleaños al agasajado. La directora pregunta: "¿cómo pasaron el fin de semana, cómo los trató la lluvia; se inundó por acá?" Se oyen murmullos que mezclan "sí" y "no" entre respuestas que se superponen. La maestra que coordina le pasa la palabra a "la seño X" (directora). Cuenta a las familias que el 18-9 se van de paseo a Caminito. Dice que es importante que todos los nenes vayan, que ir con las seños del jardín les da una mirada diferente que la que les da la familia. (...) Para cerrar, los chicos cuentan sus novedades. 13:15 hs. fin de la ronda. Cada grupo entra a su sala. Se cierra la puerta una vez que las familias se retiran. Hay varias mamás de sala de 3 que se quedan para acompañar a sus hijos/as hasta la sala. Se nota apropiación del espacio por parte de las familias, circulan libremente (Nota de observación, JI2).*

Otro aspecto que hace a la apertura es la consideración de las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de las familias. Por un lado, a través del involucramiento institucional en las instancias de organización colectiva para la resolución de necesidades comunes a nivel barrial,

desarrolladas con mayores o menores grados de formalidad y sistematicidad en cada uno de los territorios donde los jardines funcionan.

*En la cartelera veo como novedad un afiche con una carta dirigida a las autoridades del PROMEBA –Programa de Mejoramiento Barrial– de parte de la Red socio-comunitaria de la que participa el jardín, solicitando que destinen el predio fiscal que está frente al establecimiento (en diagonal) para la construcción de una plaza, y dando cuenta de la falta de espacio verde de encuentro y recreación para niños y jóvenes de los barrios aledaños. En el afiche se convoca a las familias para que lean y firmen (Nota de observación, JI1).*

*... uno ve muchas dificultades en los chicos, desde la crianza misma, no? Y después con respecto a la violencia y a esas cosas exceden, exceden al jardín. Se han hecho intentos de reunirnos con la escuela de al lado. (...) y después hubo un encuentro con el comisario, fueron varios directivos con papás a tener un encuentro por el tema de la inseguridad, pero ya son cosas muy macro, que ya exceden al jardín (...) hicimos una nota la presentamos al municipio, levantamos firmas con los papás, juntamos alrededor de 200 firmas acá nada más, después juntó la escuela, se la presentó al municipio. Después, (...) reuniones con otros directivos, mucho hablar con los papás. A los papas siempre les decimos “si escuchan algo raro llamen al 911”, a los papás de acá enfrente les dimos el teléfono del jardín y por lo menos el mío, si pasa algo que nos avisen (Directora, JI2).*

Por el otro, en la atención a las necesidades familiares que el jardín satisface, aún cuando esta decisión pone de manifiesto las limitaciones para la garantía del derecho de los/as niños/as a su educación, cuando las mínimas condiciones estructurales no están garantizadas:

*... cuesta un montón sostener las clases. La semana pasada con -5°, ¿viste que hubo esa semana de mucho, mucho frío? Tuvimos una semana sin gas, que en realidad había gas solo en la cocina, si prendías las estufas no tenían fuerza, se apagaban, porque tenemos gas de tubo nosotros viste. Bueno, la idea, les explicamos a los papás “no vamos a suspender clase para que los chicos no pierdan, pero mándenlos abrigados y a lo sumo les pediremos que nos vayan a calentar agua y nos traigan el termo con agua para mate cocido caliente”. Y eso hicimos, pero por ahí hay otras instituciones que suspenden. En realidad, a veces no sabés cómo actuar, viste, porque tapás otros agujeros... (...) Porque yo ese día*

*les dije “miren, hace un frío bárbaro”, acá hace un frío bárbaro, “es decisión de ustedes dejarlos, acá les vamos a garantizar algo calentito y que estén en la sala con las maestras”... los dejaron a todos; pero también porque yo entiendo que en la casa no tienen mejores condiciones (...) se mueren más de frío en la casa que acá, y de última acá hay algo caliente viste, entonces desde ese lugar no suspendemos clases (Directora, J2).*

*A la mañana tengo tres neños que las familias son del Paraguay, el año pasado pasó y también este año, que el papá trabaja en la construcción y durante todo el año tuvo trabajo y en el verano que por el tiempo también trabaja mucho, empezamos en marzo y nos vino a plantear que se tenían que ir, que querían ver a la familia que si podían faltar. Empezaron dos o tres semanas de marzo y después no vino como por un mes y medio; obviamente que no lo sacamos de la lista, esto lo hablamos con la familia y ellos se comprometieron a traerlo y esto fue también una situación extrema porque querían viajar, querían ver a la familia, mucha gente del Paraguay trabaja acá y manda el dinero para allá, entonces bueno, no es que se iban a ir, ellos quieren seguir estando acá y no quieren perder el jardín... (Docente, sala de 5, TM, JI1).*

Sin embargo, este reconocimiento aparece superpuesto con la exigencia de mayor compromiso, en tanto se reduce el problema de la participación de las familias en las múltiples convocatorias del jardín a una cuestión de voluntad, desconsiderando esas mismas condiciones objetivas de la comunidad en la que trabajan que identifican en otras circunstancias. De allí que hablar “para que comprendan” se constituye en una estrategia privilegiada:

*... las familias acompañan y si no acompañan se conversa en una reunión y se explica porqué una necesita que nos acompañen, y logramos este cambio, al menos yo lo logré...,*

*-¿Qué situaciones se dieron, alguna anécdota que recuerdes?*

*-No sé, esto de que a veces subestiman al jardín y que si mandás a pedir alguna información para socializar y entre todos ver qué información trajo cada uno, muchas veces, “no tengo tiempo, no lo pude hacer, o si me dijo pero no le preste atención”, esto que estamos a un paso de entrar a otro nivel más complejo y que hay algunos... no primarizar el nivel inicial, pero si ayudarlos y acercarlos a que van a entrar a otro nivel donde si van a necesitar más de su compañía, entonces empezar a ayudarlos de a poquito desde ahora (Docente, sala de 5, TT, JI1).*

Esta tensión se refuerza cuando entra en juego el cumplimiento de la condicionalidad que la AUH exige, cruzado a su vez por la intención desde “los actores del nivel” –tal como señalamos en el discurso de la supervisión– de revertir la subestimación histórica sobre el jardín de infantes. Se critica a las familias un supuesto desinterés y se utiliza la condicionalidad educativa como mecanismo de presión.

*Yo con algunas mamás fui bastante estricta, cuando me venía una mamá de una nena que hacía un mes que no venía, después vino para que le firme la libreta, le digo “mirá, vos tenés que traerla todos los días para que yo te pueda firmar la libreta porque si no, no es la libreta para que vos cobres la asignación, la nena tiene que venir al jardín porque es importante que esté en el jardín y no por un dinero que vos cobres”... porque yo quiero que también se le dé otra relevancia al jardín viste, no es solo para cobrar una asignación, por eso te digo que es un gran papel el que hacemos nosotras con el discurso también (...) “no, está bien, yo la voy a traer”, “mirá, vamos a hacer una cosa, vos la tenés que traer todos los días, y yo cuando vos la traigas todos los días, yo te voy a firmar la libreta”, y la empezó a traer, pero ahora empezamos a presionar y a correrlas un poquito con que no pueden tener faltas injustificadas, uno es recontra permisivo, después para aflojar hay tiempo, pero en algún momento tenés que apretar (Directora, J12).*

#### **B.1.4. EL POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO, LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES Y LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA O “LA INCLUSIÓN CON CALIDAD”**

Una cuestión común a ambos jardines, y que evidencia la apropiación institucional de los lineamientos centrales para el nivel, es el protagonismo atribuido a los/as niños/as, y que se expresa con fuerza, por ejemplo, en la decisión de mostrar la propuesta de enseñanza y de los aprendizajes a través de las producciones infantiles: banderas, afiches, collages, dibujos, letras de canciones, fotos de salidas, entre muchas otras, decoran salas y pasillos de ambas experiencias; la mano de las docentes sólo aparece a modo de títulos y epígrafes.

También se observa una concordancia con el diseño curricular en la centralidad asignada al juego como vehículo privilegiado de aprendizaje para la primera infancia, y como dispositivo facilitador para el abordaje de emergentes grupales fundamentalmente asociados a situaciones de violencia barrial y/o familiar, característica de la población de estos jardines:

*el juego como canal de escape, de expresión, de todo lo que hacemos en el jardín tiene que ver con eso no...lenguajes expresivos, el juego en sí...todo el tiempo, en qué se transforma, en qué juego se transforma esa violencia. Pasó tal cosa, bueno el sentarse a pensar qué hacer, qué planificar, cómo jugar, para transformar esa realidad, porque es muy dura, los juegos muchas veces son violentos (Vicedirectora, JII).*

Por otro lado, y tal como sucede en el distrito A, para los proyectos didácticos se seleccionan los lenguajes artísticos como eje, sea como mediadores para el trabajo con contenidos de otras áreas, así como fines en sí mismo. Lo característico de estos jardines es la asociación directa que pareciera establecerse entre inclusión, acceso al arte como recurso simbólico, calidad de los proyectos pedagógicos, y la potencialidad “redentora” que su “ofrecimiento” asume en un contexto social donde estas posibilidades aparecen vedadas:

*... la inclusión no tiene que ver solo con ser matrícula de... (...) Tiene que ver me parece con todo, con la mirada, con la postura del jardín, con la mirada del docente, con la preparación del docente, con el tratar de ofrecer, incluir desde todos los sentidos al pibe en la educación, esto de calidad, de mostrar eso que no conoce afuera, sino seguimos con lo mismo que ya trae, realmente no produce cambios, no tiene sentido en realidad... (Docente sala de 4, TM, JII).*

*... esta cosa de poder estar mirando a los pibes con un ojo clínico, no?, de poder ofertarles esto que les estamos ofreciendo, de que sea algo de calidad, que los libros que están puestos en la biblioteca, y más allá de que los manden a nivel nación no sea cualquier libro, que tenga un texto que valga la pena, que tenga imágenes que valgan la pena, eh... que tener el cañón para ver una película no es una película de Walt Disney, es una película como cuando tuvimos el proyecto de “Abelardo y la Línea” que estás trabajando otra cosa; y estarán las de Walt Disney también eh, porque son también parte de la realidad que viven ellos como chicos, pero están estas otras, está esta otra oferta que hace que los pibes tengan otra mirada...eso me parece que es también incluir...(Vicedirectora, JII).*

Finalmente, cabe señalar que, pese a las preocupaciones planteadas a nivel central y regional en relación con asegurar la continuidad de las trayectorias a través de un fuerte trabajo de articulación entre Inicial y Primaria, en las instituciones esta cuestión aparece más en clave de actividades que forman parte “obligada” del calendario escolar, que en su potencialidad pedagógica. Aunque figura en la agenda de los últimos

meses del año, motivos tales como las dificultades para la comunicación y planificación conjunta, falta de tiempos, intereses disímiles entre escuela y jardín, emergen como los más recurrentes:

*Hacen comentarios sobre el encuentro entre sala amarilla del TT (5 años) y la escuela primaria de al lado. Parece que no tienen muchas expectativas porque a la mañana llegaron 5 minutos antes de lo combinado y la narración ya había comenzado (era una actividad de narración oral). Contaron que uno de los nenes dijo delante de todos que la otra vez habían ido y no había nadie, como que los dejó en evidencia (Nota de observación en SUM durante almuerzo con equipo docente y directivo, J11).*

### **B.1.5. LOS PROYECTOS DE INTEGRACIÓN: ENTRE LO DESEABLE Y LO POSIBLE**

Existe coincidencia entre los diversos actores del sistema respecto de que una de las dimensiones de la inclusión se juega en garantizar el derecho de acceso a todos/as los niños/as sin discriminación, y que este posicionamiento supone la apertura a integrar a la escuela común a niños y niñas con necesidades especiales:

*Estar incluidos es que todos tengan la posibilidad y el derecho de ir al jardín, todos, no importa en qué condiciones. (...) Porque antes pasaba que mientras hacían la cola los directivos o el preceptor miraba "este es para escuela especial", ni siquiera habían visto nada y ya decidían que a ese no le daban la vacante; en cambio ahora es como que no, no, recibimos a todos, porque por ahí podemos pensar en otra cosa, podemos brindar la propuesta que tenemos y acompañarlo porque en realidad el chico tiene que tener la posibilidad de transitar el jardín, después veremos si era para una escuela especial, si por ahí era para acompañarlo con integración, qué tipo de integración se verá después, pero yo creo que en esto cambio, ves? Es diferente, pero hubo que hacer otras lecturas que también tuvo que acompañar Especial, que eso venía de larga data (...) en como el chico con dificultades tiene primero que pasar por la escuela común, el jardín sobre todo, y después pensar en especial, cuando antes era al revés, primero en especial y después por ahí si tenías suerte podía venir al jardín, en cambio ahora no... (Referente EDI).*

Esta definición es asumida sin conflictos en los jardines estudiados, aunque las capacidades institucionales para hacer frente a este desafío distan mucho de ser las adecuadas si de garantías de derecho se trata.



En el caso del JI1, pese a contar con varios casos de niños/as que requerirían de proyectos de integración, al momento no han logrado concretar ninguno. La solución a la demanda se canaliza por medio de las intervenciones del EOE, planificadas de manera conjunta con el equipo directivo y las docentes respectivas, o a través de la implementación de “integraciones indirectas”, es decir, propuestas pedagógicas de apoyo diseñadas desde el EOE de la escuela especial, que, se entiende, cuenta con profesionales con trayectoria en la modalidad con experiencia en el trabajo con esta población. Lo que prima, en este caso, es la voluntad y la fortaleza que supone el trabajo en equipo:

-XX es una nena que tiene síndrome de Down, que la conocemos desde antes que empiece sala de 3 porque era hermanita de una nena que venía antes a jardín. Y desde antes de sala de 3 estamos haciendo la conexión, y como no hay lugar en las escuelas de las 500 que le tocarían, o que le corresponde al área, porque no tienen lugar, porque no tienen matrícula, porque ya no hay más lugar, bueno, quedó en lista de espera en sala de 3, en sala de 4, y ahora va a egresar de todo el nivel inicial sin haber tenido la posibilidad... O sea viene a jardín, todo bien, es una nena divina, es un sol, pero cuántas otras cosas podría hacer con mejor estimulación.

- ¿Y cómo trabajan con estas situaciones adentro del aula?

- *Y remándola... Como puede. Todos sabemos que está XX en la sala, que a veces sale, que viene a mirar libritos, que por ahí tiene tiempos distintos, que intentamos que vuelva a la sala cuando sale y ella trata de hacer lo que hacen los demás, desde sus posibilidades. Y la verdad es que no hubo ningún asesoramiento en particular. Está súper integrada al grupo de chicos. La adoran todos. (...) Y ella hizo con estos chicos sala de 3, sala de 4 y sala de 5. O sea, no hay una diferenciación para los chicos, es una amiga más, que puede hacer algunas cosas y otras no las hace tan bien como los demás. Recién ahora está hablando un poco más, porque el tema del lenguaje vino muy postergado. El año pasado no tuvimos fonoaudiólogo, así que bueno fue una dificultad. Yo me cansé de pedir, de hacer notas, quejarme, qué se yo. Bueno ahora parece que vamos a tener una atención indirecta...* (Directora, JI1).

El JI2, por el contrario, es referenciado tanto desde la inspección como de las familias del barrio como un jardín con muchas integraciones. De hecho, actualmente cuenta con 12 proyectos en curso, con cuadros

de lo más diversos que abarcan desde ceguera, síndrome de down, variedades de TGD hasta autismo y hemiparesia. En este sentido, una de las principales dificultades que identifican a nivel institucional es la intervención en los casos de familias que no asumen o no declaran la discapacidad, demorando la elaboración de un diagnóstico médico que permita diseñar estrategias específicas, sea a través del pedido de un proyecto de integración al área de Educación Especial, o por medio de la planificación con las adecuaciones curriculares e institucionales necesarias desde el jardín. Probablemente incida, como se vio en el distrito A, el temor a no lograr la inscripción.

A estas complicaciones se suma la labilidad de la oferta de la modalidad de Educación Especial, que se traduce en maestras integradoras que asisten solo una vez por semana para el trabajo con todos los niños del turno (una de la escuela de mentales y otra de la de ciegos) y cuya tarea comprende desde el desarrollo de propuestas didácticas con el conjunto del grupo al que se integra el/la niño/a en cuestión, su acompañamiento en horas especiales (música, por ejemplo), hasta la socialización de herramientas y miradas con la docente a cargo de la sala para que pueda implementar en su ausencia:

*(El profe de música) empieza a tocar la guitarra, todos los niños súper enganchados cantando a la par. Le van pidiendo juegos con canciones; todos van siguiendo su mímica. XX se suma a la ronda con todos, con el pandero en la mano. La maestra integradora en voz bajita le va repitiendo las partes del cuerpo que nombra el profe para que él también vaya siguiendo los movimientos que hacen todos los chicos (...) (Luego) (el profe) deja la guitarra y va en busca de un títere de dedo con forma de gusanito y dice que va a contar su historia. Lo acerca a XX para que lo toque y le va indicando donde tiene los ojos, donde el cuerpo, para que tenga idea de forma, dimensiones. Luego canta con el gusano para todos los niños. XX se aleja con pandero en mano. (El profe) le pregunta si quiere acercarse a jugar con todos, pero como dice que no, se mueve el hasta donde está XX y todo el grupo se acerca también. La integradora está cerca, pero no pegada a XX. La seño está parada cerca de la ronda, pero no integrada a la dinámica. (El profe) cuenta el cuento, lleno de sonidos. Cuando hacen gestos que copian del profe, como por ejemplo sacar la lengua, (el profe) le dice a XX "sacá la lengua" para que haga lo mismo que todos. XX se ríe y repite los sonidos. (El profe) va preguntando sobre el contenido del cuento, ej. "¿Y por qué se enojó el gusanito?" Cuando termina el cuento y dice: "Chau amigos", la integradora le repite la frase a XX y le acerca su mano a la suya*

*para que el haga también el mismo gesto de despedida con su mano* (Nota de observación en SUM, JI2).

No obstante, cabe señalar que este acompañamiento se ve facilitado porque el docente en cuestión tiene un familiar con la misma capacidad especial<sup>26</sup>, excepcionalidad que dista de ser la norma. Lo más común es que se valore el aporte que realizan las/os maestras/os de Especial, pero que prime una sensación de insuficiencia e inseguridad al no contar con la formación adecuada para asumir situaciones tan diversas y de tamaño complejidad, muchas veces expresada en términos de resistencia, requiriendo del desarrollo de instancias de formación interna y de estrategias de apoyo coordinadas entre directivos, docentes de diferentes salas y auxiliares. El rol de las preceptoras adquiere un lugar central, sobre todo, para el seguimiento de los/as niños/as que requieren de una atención temporal en espacios que fuera del aula:

*(...) una maestra el otro día me decía “bueno, pero vos sos más papista que el papa, XX”, y sí, no es porque yo quiera ser legalista, pero hay un diseño que nos dice que los chicos tienen derecho a ir a la escuela, bueno yo primero cumplo con ese derecho, si el chico ya está acá adentro... ella me planteaba de un nene, cuando lo inscribimos no sabíamos que era autista, el nene entró, está acá adentro y es autista, le digo: “¿y ahora qué hacemos?, ¿qué le decimos al papá, que lo saque porque vos también tenés una nena Down? ¿O tenemos que hacer algo con este pibe que ya está acá adentro?, no nos queda otra...”, Y les vivo diciendo: “cuando vos no podés me llamás y yo estoy en la sala con vos, no tengo problema, llamás a la preceptora, llamás a (la vice) cuando está...”; las auxiliares tienen una actitud frente a los chicos maravillosa, viste?, o sea, siempre decimos que si los chicos son de todas y vos ves que hay un nene que se escapó y está en el parque solo, el que lo vea, no importa que no sea tu alumno, el que lo vea que lo vaya a buscar, qué importa quién es, no?, pero todo eso se va construyendo* (Directora, JI2).

En simultáneo, se observan situaciones que muestran las potencialidades de las integraciones en la escuela común, aún con las limitaciones

---

<sup>26</sup> Información obtenida a partir de conversaciones informales durante el trabajo de campo.

que el desafío plantea para el trabajo en condiciones edilicias inadecuadas, como sucede en el J2:

*A las 11 hs. entro a las sala amarilla, que reúne a niños de 4 y 5 años. Como parte del grupo está X, una nena con discapacidades múltiples, que está en silla especial, acompañada por una enfermera y también por su mamá. También está XX, que es una nena no vidente. Ambas están sentadas en la misma mesa, junto con otros nenes, integradas a la propuesta común. La mamá de X está sentada a mi lado en una mesa aparte, no al lado de su hija. De hecho, actúa como si fuera auxiliar de la maestra: ayuda a guardar, limpia, colabora con los chicos ante cada consigna; los conoce perfectamente y ellos la toman como referencia. La docente habla para todos sin hacer distinciones; le llama la atención a XX cuando aplaude en lugar de hacer silencio, como hace todo el resto de los/as nenes/as. (...) Se van lavando las manos para almorzar. Los nenes se reparten el jabón líquido entre si y se ayudan para lavarse y secarse. Luego, vuelven a sentarse. La seño ayuda a XX con la voz para que el sonido la guíe a ubicarse en el espacio y sentarse sola en su silla. (...) La docente se sienta a su lado para darle de comer. Le pone la mano sobre el vapor para que sienta que está caliente y a la vez se lo explicita. La ayuda a que busque el tenedor y que coma sola. X come en la mesa con todos, sentada a upa de la enfermera. La seño se levanta, va dando vueltas para ayudar al resto de los nenes, no se queda pegada a ella, aunque constantemente le presta atención. La mamá de X también se le acerca de a ratos a XX y la ayuda a comer, al igual que las nenas que comparten la mesa con ella (Nota de observación en sala, JI2).*

[La misma docente en la entrevista]

*-¿Qué falta, qué creés que falta?*

*- En lo edilicio todo porque XX es una nena no vidente que anda por todos lados y acá no están los cuidados que tenemos que tener y los que están los ponemos nosotras, como podemos y como sabemos. X lo mismo, viene en su silla de ruedas, ella tiene que descargar su batería porque ella tiene que estar conectada todo el tiempo, en eso estamos atentas a todo, si vamos a un lugar tiene que haber enchufe. Pero acá falta, el baño no está adaptado para nadie con necesidades diferentes. A veces cuando X va al baño, va con la mamá y con la enfermera, y no entran todas en el baño. Ella hace en su pelelita... (Docente, sala 4y5, TM, JI2).*

Lo que estos casos ponen de manifiesto es que el cambio de paradigma que supone la inclusión de niños/as con necesidades diferentes en escuelas comunes como eje de las orientaciones del nivel central, encuentra serias limitaciones para su apropiación institucional, en función de la escasez de personal especializado, la ausencia de capacitación en servicio y la inadecuación y/o precariedad de las condiciones edilicias en las que se encuentran los jardines. De este modo, el “éxito” o “fracaso” de los procesos de integración depende de las voluntades y capacidades profesionales, y de los recursos materiales y simbólicos de los que dispone cada institución en particular.

## **B.2. LOS JARDINES COMUNITARIOS (JC) Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN**

La acepción que vincula inclusión escolar con ampliación de la oferta para garantizar el acceso al nivel nos remonta a los orígenes de los JC surgidos como resultado de procesos de auto-organización comunitaria de mujeres de las barriadas populares, precisamente como respuesta a la demanda de espacios de atención a la niñez frente a la ausencia y/o insuficiencia de instituciones estatales que garantizaran ese derecho. En este sentido, la creación de salas maternas y de salas de jornada completa junto con la provisión del servicio alimentario aparecen como los aspectos más valorados para atender a la necesidad familiar de conciliar trabajo-economía doméstica-cuidado de la niñez. Esta impronta genera una mirada sobre la elección del jardín y la decisión de escolarización temprana no sólo que dista de la existente en los jardines estatales, sino que además reactualiza la histórica tensión del nivel inicial entre la lógica asistencial y la educativa, como retomaremos más adelante.

*Yo pienso que es la ayuda, el grupo, o sea ayudarse mutuamente, de ver lo que le pasa al otro, de ayudar tanto a la familia, por eso es comunitario, por ejemplo te pueden llegar a decir “mira, sabés que aquella familia realmente necesita que su nene venga al jardín porque el alimento puede ser el único que tenga en el día”, ver qué le podemos brindar, y esas cosas son comunitarias, eso te nace...” (Educadora, sala maternal y madre de ex-alumnos, JC2).*

*Converso con la preceptora del TM y docente del maternal TT, quien me plantea que muchas de las familias que dejan a sus hijos en jornada completa no es por trabajo, sino porque por \$50 desayunan, almuerzan y meriendan todos los días (hasta hace poco tiempo la cuota era de \$10) (Nota de observación, JC1).*

*La demanda es impresionante, antes había chicos sí, pero ahora es muchísimo más la demanda. (...) el maternal es lo primero*

*que completa y hay una lista de espera muy grande (...) yo creo que es porque, no sé si cada vez hay más familias, pero cada vez hay más nacimientos en gente más joven, y acá por ejemplo, tenemos muchos papás jóvenes y no saben cómo, no sé si cómo criarlos, pero por ahí, necesitan hacer otras cosas, mantenerlos, o porque están separados, o porque no tienen quién los cuide, o porque ellos no se sienten preparados para cuidarlos, y creo que los traen al maternal por una necesidad... (Preceptora del TM y docente del maternal TT, JC1).*

A estos factores se suma la asistencia directa para la resolución de problemas urgentes que atraviesan la cotidianeidad familiar, en territorios donde la precariedad es el rasgo característico de las condiciones de vida, a través de la gestión local de recursos, en función de vínculos personales y de la acumulación de referencialidad política por parte de los/as coordinadores/as de cada una de las organizaciones. Esta situación, no obstante, expresa una tensión respecto de las responsabilidades que caben a Estado y organizaciones sociales en la provisión del bienestar, dejando como cuestión en qué medida el desarrollo de esta función asistencial no termina por cristalizar una auto-responsabilización comunitaria por derechos que el Estado debiera garantizar.

*Tramitamos una silla de ruedas para un papa que había tenido un accidente y quedo paralitico (...) entonces le avisamos a (XX, el referente del JC1), el llamó a una persona que está en Desarrollo Social del municipio, y por intermedio del municipio nos dieron la silla en comodato (...) ella la pidió un día y al otro día a la tarde la tenía, y la vino a retirar acá al jardín (...) bueno bien, esas cosas por lo menos eso se pueden hacer desde acá (...) mismo en la política, él tiene una hermana que está en el municipio, entonces a veces se puede conseguir (Secretaria, JC1)*

*Antes de comenzar la entrevista, la directora habla por teléfono con XX, una de las coordinadoras de la asociación civil, para contarle sobre una situación familiar de la que se acaba de enterar por diálogo con una madre del jardín: acuchillaron al marido durante el fin de semana por trifulcas con vecinos, está en el hospital; la madre no tiene trabajo, el que trabajaba era el padre. Pide comida, ropa. La directora transmite esta preocupación para ver qué se puede hacer, cómo poder ayudarla (Nota de observación, JC1).*

*Yo trabajo en lo comunitario, ¿por qué? ¿Porque soy abierto solamente? No, ¿porque trabajo con la comunidad? Sí, pero ¿qué*

*hago con la comunidad? Acá por ejemplo les damos el beneficio, tenemos la posibilidad de pagar una psicopedagoga y una psicóloga, y tenemos muchos chicos de los jardines que los mandamos para acá para que lo trabajen ¿por qué? Porque decimos “¿a dónde lo va a trabajar? Tiene que ir al hospital, no tiene turno; hoy que tenemos el recurso y podemos invertirlo, lo invertimos por la comunidad”. Eso es ser... pero si yo no tengo el recurso tampoco ¿cómo digo que soy comunitario? Ayúdame a ser comunitario, che; el Consejo Local ¿qué tiene para dar? (Referente JC1).*

Otro de los aspectos que favorece el arraigo territorial de estos jardines y que contribuye a la consolidación de la referencialidad de la experiencia en el tiempo, es la puesta en funcionamiento de centros comunitarios por parte de la misma organización que impulsa el JC, en espacios aledaños al mismo. Se trata de ámbitos destinados al desarrollo de diverso tipo de actividades asistenciales, recreativas, educativas, culturales y deportivas para niños/as, jóvenes y hasta adultos mayores, que aportan al fortalecimiento de los lazos sociales a nivel barrial y al tejido de redes de contención:

*por ahí se sostienen con “XX”, está muy buena esa propuesta (...) el centro comunitario que los convoca a los chicos, todos los días de la semana hasta los sábados, y eso en algunos que están solos vienen bien, y los chicos encontraron un lugar importante ahí, y “XX” se hizo cargo de eso que no está dando la educación que es el comedor de la escuela técnica, por eso ahora iban a hacer un acuerdo para ver si podían ampliar el cupo, y que Educación les diera plata poder ampliar el cupo de los chicos que se quedaban (...) vienen chicos de todos lados, porque qué pasa con los chicos desde que terminan la cursada hasta la hora de taller, no tenían donde ir, la escuela no tienen comedor, no tiene un espacio donde los pibes puedan estar, vos los ves en la vereda, y la verdad es que está bastante inseguro como para que estén ahí (Referente EDI, distrito 2).*

Más allá de la escasez de la oferta, los elementos señalados contribuyen a consolidar la idea tanto en referentes, como en el equipo directivo y docente, y hasta desde la mirada de la inspección, de que se trata de jardines “elegidos por la comunidad”:

*generalmente los jardines comunitarios son los que atienden a los chicos que quedan afuera de los otros jardines estatales o privados, nosotros tenemos lista de espera para hacer otro jardín más, somos elegidos por las comunidades, pero porque uno fue*

*creciendo tanto en el trabajo institucional como en el trabajo de las comunidades, y reconocen a las organizaciones y las chicas que están siguen siendo las mismas que están hace cinco o diez años atrás, se incorpora gente nueva por el transcurso, por los movimientos que se dan personales o particulares, pero sino uno mantiene siempre el eje de la gente que trabaja... (Referente JC1).*

*... yo no sé si la gente no prefiere al (JC2) al (jardín estatal); he visto y he escuchado que la gente se entera que abre la inscripción en (el JC2) y pone primero a elegirlo (...) por el vínculo afectivo, porque muchos fueron a ese jardín, porque lo conocen, porque lo sienten como propio (...) como que ellos se formaron ahí, como es del barrio, gente de ellos, que los entienden... (Referente EDI, distrito 2).*

### **B.2.1. CUANDO EL ESTADO NO RESPONDE, LOS BARRIOS SE ORGANIZAN**

Los dos JC seleccionados como casos de estudio son parte de la red de mayor antigüedad y dimensión del distrito B, que comprende un total de 14 jardines que atienden niños/as de 45 días a cinco años; nueve centros de jóvenes, otros tantos apoyos escolares y un centro de abuelos. Tiene alrededor de dos décadas de construcción en el territorio. Aunque hay pautas de trabajo común, cada una de las organizaciones que integran la red posee su propia personería jurídica y dispone de autonomía para decidir sobre el desarrollo de sus proyectos.

Cabe señalar que lo que hoy son JC se originaron como experiencias de auto-organización para el cuidado de la niñez, como estrategia de supervivencia de los sectores populares en contextos de pauperización social (Svampa, 2006; Merklen, 2004 y 2005), ante la retirada del Estado como garante de los derechos sociales en general y de la educación, en particular. Muchas de estas iniciativas que surgieron con un carácter asistencial, fueron asumiendo de manera paulatina grados crecientes de institucionalización hasta convertirse y disputar por su reconocimiento como experiencias de escolarización para la primera infancia. En palabras de uno de los referentes (JC1), pasaron de ser “*guarderías de jornada completa de contención*” fundamentalmente alimenticia a cargo de mujeres de la comunidad –muchas de ellas madres de los/as propios niños/as– a “*jardines*” con “*una fuerte impronta educativa con un complemento alimentario*”. El proceso de institucionalización supuso avanzar en la adaptación de los espacios y los tiempos a la organización prototípica de un jardín de infantes (división en salas por edades, por ejemplo); la progresiva adecuación de la propuesta a los lineamientos del diseño curricular para el nivel inicial, y el estímulo a la capacitación de las educadoras.



Estos cambios se expresaron también en los modos de vinculación con el Estado; en efecto, en el transcurso de la última década, han avanzado en el proceso de oficialización dentro de la DGCyE. Particularmente los JC incluidos en este estudio cuentan con historias diversas en este sentido: mientras que el JC1 está reconocido dentro de la DIPREGEP, el JC2 funciona con la sala de 5 conveniada<sup>27</sup>, y por el resto de las salas adhirió al Programa de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (Res. 65-11, ver página 11).

La necesidad de certificar la condicionalidad educativa que la AUH supone jugó un papel significativo en los procesos de oficialización, ya que debieron ser habilitados a tal efecto a través del otorgamiento de un código específico para firmar las libretas; y para los reconocidos bajo la órbita de DIPREGEP, como el caso del JC1, dicha posibilidad estuvo sujeta al “éxito” de las gestiones locales, ya que no se consideraba la percepción de la AUH para alumnos del sector privado:

*- Hoy está el número mayor por el tema de la asignación y porque hay más chicos en los jardines comunitarios porque se pudo gestionar el CUE. Que con el CUE le pagan la asignación universal, que nosotros como DIPREGEP tenemos ese problema, nos toman como privado.*

*- Y no les pagan la asignación...*

*- Y no les quieren pagar.*

*- ¿Cómo dieron esas discusiones?*

*- Nosotros le hacemos una nota, nosotros tenemos contacto con la gente de la ANSES acá y la directora del ANSES de acá de Catán nos dijo: “Es según el empleado que te toque porque si el empleado quiere llenar una fórmula que dice declaración jurada de patrimonio, que el papá te dice que vive de esto, vive de esto, vive de esto, no la llena y se lo excluye”. La asignación la cobra, no cobra el retroactivo creo.(...) el programa está mal hecho, porque cuando ingresa el número de documento dice Estatal y Privado solamente, no dice “privado comunitario” ni nada, y al salirle*

---

<sup>27</sup> En el año 2004, los 13 JC que integraban la red por entonces firman convenios con la DGCyE que permitían garantizar la obligatoriedad, viabilizando el pasaje de los/as niños/as de sala de 5 a la primaria, por medio de la designación de una directora por establecimiento, docentes de inicial, preceptores y auxiliares que se hacían cargo de la formación pedagógica de ese tramo. Debido a las dificultades para hacer convivir las lógicas estatales con las propias de la organización comunitaria, sólo el JC2 conservó esta modalidad, mientras que los restantes pasaron en 2007 a la órbita de la DIPREGEP (Res. 3800), como opción que garantizaría la autonomía en la selección docente y los subsidios para el pago de sus salarios, posibilitando la conservación del personal.

*privado le dice “no, pero tu hijo va a un...” (...) Y le explican a la madre, y nosotros le tenemos que hacer una nota, llamar por teléfono, y es según quién te atiende. Pero bueno, tenemos esas complicaciones... (Referente JC1).*

Pero una vez habilitados para acreditar, la decisión institucional en ambos JC consiste en limitar la firma de libretas a los/as alumnos/as reales, a diferencia de lo que indican los lineamientos de la inspección regional. Aún en el JC2 que está bajo supervisión estatal, el registro del excedente que queda en lista de espera aparece como una práctica novedosa asumida como indicación oficial, frente a la histórica decisión de suspender las inscripciones una vez cubierto el cupo “*para no generar falsas expectativas*”:

*hace dos o tres años comenzamos a anotar, le decíamos a los padres que no era lista de espera, que queremos saber porque el Estado quiere saber cuántos chicos quedan afuera porque si ellos no saben cuántos chicos quedan afuera no van a poder crear nuevos jardines (Directora, JC2).*

Para responder a la sobredemanda de vacantes, se apela al trabajo en red, sea con los jardines de la propia asociación civil (como en el caso del JC1), como con jardines estatales y otros comunitarios (como el JC2), dependiendo de la oferta educativa de la zona y del nivel de desarrollo del tejido interinstitucional en los territorios donde cada uno se encuentra. Pese a las acciones desplegadas, la oferta sigue resultando insuficiente, sobre todo en los tramos no obligatorios, frente a la prioridad asignada a la sala de 5 en todas las instituciones del nivel.

*... y hacemos red, vemos, no sé... no es un trámite para mí la matriculación, el papá que se acerca, en cualquier época del año, se acerca por una necesidad así que se charla, se ve, se contempla, si hay un huequito sabemos que alguien se está por ir o alguien hace mucho que no viene, llamamos, porque tampoco puedo sacar de un plumazo a nadie, porque es su derecho, y uno tiene que velar por esto, entonces por ahí abrimos un abanico de posibilidades: ¿por dónde vivís, mamá? “Por acá”. Pucha, pero si le ofrezco aquel jardín, capaz que no lo va a llevar, pero se lo digo primero, primero llamo al jardín, digo: “vos si quisieras, tenés la posibilidad...” Se abre dentro de nuestra red, de nuestra asociación primero y de nuestra red... yo he tenido en el maternal pibes que vienen de Rafael Castillo, que viven allá, pero los papás trabajan por acá... igual, todo bien, pero yo tengo que atender a mi barrio... (...) tiene que ser un caso muy, muy imperioso de yo*

*albergar a alguien que venga de Rafael Castillo, no? pero también se contempla...* (Directora JC2).

*Nosotros con los nuestros, con el Estado no tenemos, a ver con los novecientos nunca nos pusimos a hacer, pero sabemos que también son los primeros que se llenan, que tienen lista de espera. Trabajamos con los nuestros mismos, si no tenemos acá llamamos allá "Che, ¿hay vacante allá?, fijate" o por ejemplo, acá que no tenemos jornada extendida y hay muchos que de acá de sala de 2 pasan a sala de 3 allá, porque acá venían jornada extendida y en sala de 3 ya no tienen jornada extendida, así que los inscribimos en el otro jardín para que los lleven ahí, pueden estar todo el día porque son padres que trabajan* (Referente JC1).

### **B.2.2. LA INCLUSIÓN ESCOLAR ENTRE LO COMUNITARIO, LO ASISTENCIAL Y LO PEDAGÓGICO**

La inserción comunitaria ancla no sólo en el sentido originario de estas experiencias, sino también en las características que distinguen su proyecto institucional como jardines, estrechamente ligado al vínculo con las familias, y que se expresa, de diverso modo y con distinto énfasis en cada uno de los casos, sobre todo, en la composición del equipo docente –integrado por ex alumnas; madres de alumnos/as y/o egresados/s, familiares de los/as referentes de la organización, y en la recurrencia de lazos parentesco entre muchos/as de los/as niños/as que asisten:

*Cuando planteé a la directora y a la preceptora del jardín qué criterios considerar para seleccionar a las familias que serían entrevistadas, resultó llamativo que les costara identificar algunas que no tuvieran vínculo de cercanía con la institución; la mayoría de ellas, según comentaban, son vecinas del barrio desde hace mucho tiempo, conocen a la referente y al jardín desde sus inicios, alguno de los integrantes vino al jardín o tienen familiares que lo hicieron* (Nota de observación, JC2).

*... la mayoría de los que están en el barrio traen a los hijos, a los nietos, o a los sobrinos al jardín, es muy familiar todo acá, muy familiar eso también a mí me llamó la atención (...) cada vez que vienen a buscar a alguien y yo las miro porque soy la que hace menos que está y no tengo memoria visual, soy un desastre. Entonces las miró a ellas que están desde siempre acá y dicen "sí es la tía de fulanita, es la hermana de, hola, es el hermanito", yo me quedo viste... se conocen todos y son todos conocidos, todos en algún punto se conectan con alguien porque tienen algún familiar en común* (Docente sala de 5 conveniada, TT, JC2).

Si por un lado el carácter comunitario de las docentes promueve un sentimiento de pertenencia institucional que favorece el trabajo en equipo, la solidaridad, y la consideración de las realidades familiares como eje para el desarrollo de prácticas que promuevan la inclusión escolar, al mismo tiempo, reactualiza la tensión histórica del nivel inicial entre un rol asistencial y otro pedagógico, ahora en clave de oposición entre lo comunitario y lo educativo; cuestión que habilita la discusión respecto del sentido que asume “la inclusión con calidad” en estas experiencias.

Es preciso señalar aquí que los equipos docentes de estos jardines combinan una mayoría de educadoras con título de nivel inicial, otras que aún están estudiando, y un último grupo, minoritario, que se ha ido formando a través de talleres y cursos en temáticas vinculadas a la tarea (como juego, cuidado de la niñez, entre otras). En este punto, si bien el avance en el proceso de oficialización de estas experiencias ha promovido tanto la progresiva profesionalización del personal, la adecuación de las prácticas institucionales al diseño curricular para el nivel, como la organización del espacio y la tarea en función del modelo prototípico de un jardín de infantes estatal, es posible identificar en la mirada de docentes y directivos una tensión entre el perfil originalmente asistencial de estas experiencias con la impronta educativa que se busca consolidar.

*... y después todo mi equipo que si bien diverso, en lugar de tomarlo como algo negativo, esta pluralidad a mí me sirve para tomar a XX que hace 20 años es comunitaria, tiene una trayectoria de saber qué es ser comunitaria, tratando de desanclar desde la olla del guiso, y desde el asistencialismo, a lo pedagógico, a lo que yo creo, estoy convencida, que es lo que tengo que dar, conocimiento, aprendizaje, mientras yo llene la cabecita de mucho aprendizaje significativo (...)¿Cómo sostengo el aprendizaje? El aprendizaje chicas... esto se cura de otra manera... porque si no vuelvo a caer en la olla del guiso, acá es permanente las necesidades y las carencias, es muy difícil enseñar con la panza vacía, muy difícil enseñar con frío, es muy difícil decirle a los papás: “tengan cuidado que los niños no pueden dormir en la cama...” cuando tienen 4x4, bacha, garrafa, cocina, mesa para 7, colchones tirados en el piso y dos cuchetas donde duermes tres, seis, cinco (...) eso es violencia... qué les voy a pedir, tengo que hacer charlas, tengo que informar, tengo que decir (...)yo quisiera dejar de llamarlo jardincito, poder transmitir que no somos un jardín fantasma sino que hay un Estado presente que nos mira, que nos supervisa, que no somos el A, ni el B, digo a título trayectoria muy socializada en Catán, que estamos en una calle de tierra, al*

*lado del arroyo, pero que hace 12 años que venís trabajando y te conoce el aledaño, digo, quiero sumar y quiero transmitir lo que el jardín tiene como proyecto (Directora JC1).*

*Estamos todavía con este tironeo de que sí, está bien, vamos a asistir, pero también vamos a ponerle todo en enseñar porque lo más importante es lo que se lleva el nene. Y el cambio cuando se subvencionó el jardín creo que ahí hizo el click de decir “bueno, nos están pidiendo esto, esto y esto, y acá nos falta un poco, o nuestro camino en realidad tiene que ir por acá”, y ahí fue cuando nos llegó el diseño curricular, cuando nos llegaron las normativas, los comunicados... (Docente con tareas pasivas, JC2).*

*Antes, por ahí, era todo como muy familiar ¿me entendés?, ahora vos le das un objetivo, tenés contenidos, tenés propósitos ¿entendés?, y todas estas cosas vos también se las transmitís al padre entonces el padre dice “pucha, no van solamente a jugar” (Docente sala de 5 TM, JC1).*

El “riesgo” de permanecer en la atención meramente asistencial es una preocupación de los JC, en especial en aquellas circunstancias donde no se ha consolidado el vínculo con el Estado y quedan más dependientes de sus propios recursos. En el caso del JC2, esta preocupación es menos marcada, tal vez por el vínculo estrecho con la inspectora distrital.

En uno y otro caso, el hecho de contar con salas aún no oficializadas, dependiendo para el funcionamiento de la autogestión financiera, limita las condiciones de contratación del personal, poniendo en riesgo la estabilidad de los cargos, y, en ese sentido, obstaculizando la consolidación de proyectos pedagógicos en el tiempo que permitan garantizar el derecho a la educación con propuestas de calidad.

### **B.2.3. LA AUTOGESTIÓN DE LAS INTEGRACIONES**

Aunque también en los JC la inclusión escolar aparece asociada a la integración de niños/as con necesidades diferentes, la resolución de estos casos se canaliza de manera diversa, aunque en ambos desde iniciativas que surgen de las organizaciones articuladas, cuando es posible, con la asistencia privada de la que disponen las familias.

En el JC1, se busca acompañamiento en las psicopedagogas y asistentes sociales que trabajan en el centro comunitario de la asociación civil, y se combina con la gestión de recursos profesionales y materiales a través de contactos municipales, tal como señalamos en un apartado previo.

*El año pasado tuve una nena Down a la tarde, pero es muy difícil, es muy difícil porque yo no tengo las herramientas, entendés? Y sé que uno tiene que ofrecerle todo lo que pueda para que el nene pueda estar contenido y todo lo quieras, pero también a veces, cuesta mucho porque primero que la familia no acepta entonces vos tenés que hacer todo un trabajo para que la familia logre aceptar que el nene necesita otras cuestiones, entendés? Y bueno, con XX estamos haciendo un trabajo muy lindo también porque él se está tratando con la psicóloga del apoyo, con ellas nos conectamos casi una vez por mes, charlamos, vemos los avances, las cosas, ella me va sugiriendo algunas cuestiones, pero lo que yo sí marqué y le dije fue que... porque la mamá también tiene que hacer cuestiones administrativas porque al nene se le sugiere una PPND (...) El nene vino a anotarse el año pasado desde otro jardín que le dijeron que no lo podían tener porque no tenían gabinete y no lo podían contener. Entonces bueno, se anotó acá y (la directora) me dijo "mirá, que vas a tener un nene así, así, que sé yo", y bueno, cuando le hago la entrevista a la mamá, la mamá me la plantea como que el nene no tenía nada (...) yo le digo "¿habla?", "sí, clarito", "¿te escucha?", viste? una cuestión de que no lo tenía asumido (...) hay cuestiones que por ahí las fui trabajando con su psicóloga, entendés?, porque yo tampoco sé qué cosas estaban bien y mal. Por ahí, él salía a correr y yo digo "bueno, no lo puedo traer", y después ellos me dijeron "no, tiene que aprender", "ah bueno, listo"... porque yo tampoco sé hasta dónde (Docente, sala de 5 TM, JC1).*

En el JC2, la articulación histórica con la escuela primaria le ha permitido tender puentes con el EDI de Psicología Comunitaria, buscando resolver la atención adecuada de estos niños/as valiéndose de los recursos estatales.

*¿Ustedes tienen chico que están integrados?*

*Sí, si siempre tuvimos.*

*¿Y cómo lo trabajan en el jardín?*

*Lo trabajamos junto con las familias, con todas las docentes, con toda la institución, porque nosotros cuando tenemos una situación trabajamos desde la cocinera, desde las preceptoras, todas las maestras y vamos viendo lo que tenemos que trabajar con cada chico, y después trabajar con, si cabe la posibilidad, con integradora... hemos tenido casos en donde las madres no tenían obra social y nos costó unos dos años conseguir una integradora*

*¿Vía obra social o por el Estado?*

*Las dos cosas, ahora por el estado hemos conseguido porque cuando llevé esta situación, lo planteé con la inspectora a la escuela primaria, trabajamos con una escuela de (Especial), la cual hizo todo el diagnóstico, el informe, para ver si le podían conseguir vacante, finalmente va a quedar (en esa escuela), va a haber una integradora y va a haber otro día que va a ir a (esa escuela) (Directora, JC2).*

*Las situaciones que se dieron fueron situaciones de salud porque por ahí tenían que hacer una permanencia (...) lo que necesitaban era observar que si estaban bien hechos los tratamientos, o ver que se necesitaba para ir a una 500; la verdad es que ellos se desenvuelven muy bien... o para una integración lo que le decíamos era que por ahí las escuelas especiales lamentablemente no van a hacer integración, o no van a poner como prioridad hacer integración con (el JC2), primero ponen en prioridad a los estatales (Referente EDI, articula con JC2).*

Las inseguridades docentes asociadas a la falta de experiencia y formación aparecen aquí con la misma fuerza que en los jardines estatales, aunque con menor proyección de mejora en la medida que aún los JC oficializados –como en estos casos– han ingresado al sistema, pero en una “formalidad marginal” respecto del resto de la oferta. Asimismo, la articulación con los equipos de Especial y de la rama de Psicología constituyen un aporte alcanzado por el capital social construido por los referentes de las instituciones, a diferencia de los jardines oficiales donde se reclama como recurso al que debieran tener derecho, como un incumplimiento del Estado más que como una suerte ligada a las voluntades personales.

Para sintetizar, en el Distrito B la articulación entre estructuras de gestión pública a nivel territorial junto con una trama de organizaciones comunitarias de larga data que participan de redes interinstitucionales genera mejores condiciones para una inclusión efectiva de niños y niñas al jardín de infantes que el Distrito A. No obstante, estas potencialidades se encuentran desafiadas por la magnitud del territorio y la multiplicidad de actores que intervienen, con lógicas e intereses diferentes y hasta contrapuestos.

La inclusión escolar para los actores de este distrito asociada a la garantía de las vacantes supone el desarrollo de acciones que abarcan desde la ampliación de la cobertura hasta el seguimiento sistemático de las asistencias, como modo de sostener la continuidad. Sin embargo, frente al desafío que la AUH supone, la respuesta resulta ambigua: si por un lado se asume la responsabilización estatal

por la garantía de la oferta a través de la “la certificación oficial de la demanda”, firmando las libretas de quienes así lo requieren cuando no obtienen la vacante; por el otro, esta decisión oficializa, de algún modo, la vulneración de otro derecho como es el de acceder al nivel, sobre todo en las salas obligatorias.

En este territorio, los JC constituyen una opción para contrarrestar la insuficiencia de vacantes en la oferta estatal, pero también un ámbito que por sus condiciones de origen tienen la particularidad de un fuerte vínculo con las comunidades en que anclan y una importante relación con distintas organizaciones que ayudan a su población a resolver algunas de las situaciones más urgentes producto de la precariedad en que viven. Progresivamente van logrando reconocimiento oficial, por lo que sus prácticas de enseñanza se van aproximando a los jardines estatales, o al menos, intentan caminar en ese sentido.

Tanto en unos como en otros jardines, se observan estrategias para fortalecer las trayectorias con aprendizajes significativos, a través del desarrollo de proyectos institucionales que ofertan “otros mundos posibles”; de un marcado interés en construir “jardines de puertas abiertas” capaces de interpelar a las familias. Sin embargo, y de modo superpuesto, estas intenciones perviven con estereotipos acerca de esas mismas familias, en especial, respecto de los programas de transferencia condicionadas de ingresos. Paradójicamente, estos prejuicios son más pronunciados en los JC.

Finalmente, a diferencia del Distrito A, los equipos institucionales están más consolidados; aunque no siempre logran contrarrestar la falta de recursos para, por ejemplo, desarrollar proyectos de integración con profesionales procedentes de la Educación Especial.

### **C. LOS JARDINES FRENTE A LA AUH: LOS DERECHOS ENTRE COACCIONES, OBLIGACIONES Y NECESIDADES**

Como señaláramos anteriormente, la AUH se ha instalado en los territorios y se observa una clara disminución de las resistencias e inquietudes generadas en el momento de su implementación. Pese a este avance, persisten ciertas miradas sobre los beneficiarios que obturan el tratamiento de los procesos de inclusión desde una óptica de derechos, en especial, aquellos relacionados con la revisión de las propias prácticas pedagógicas de las instituciones. La falta de reconocimiento de las dificultades familiares y del impacto de la AUH sobre las condiciones de vida tiene efectos en la mirada hacia las familias y en el sentido de la política sobre la trayectoria escolar (Gluz y Moyano 2011).

*Trabajar con esta comunidad ¿qué desafíos a nivel pedagógico te genera?*



*Y que puedan participar más de todas las actividades que se hagan.*

*¿Los nenes o los papás?*

*Los papás.*

*¿Qué qué es lo que pasa, alguna anécdota?*

*No, no, no vienen por ejemplo a clases abiertas o actos escolares. Entonces es como que vos preparás al nene, lo entusiasmás a que por ejemplo en una efeméride... y se queda con que el papá no vino, entonces con todo eso que tenía preparado y que...o dibujos o trabajos que se hayan hecho, el papá no lo vio, entonces como que quedamos siempre a mitad de camino. Al nene vos pudiste darle el contenido, pero como que era la parte que cuando papá le vamos a contar qué y se queda con esto de que siempre nos quedamos ahí.*

*¿Y sabés los motivos por los cuales no vienen?*

*Siempre ponen excusas, estaba enfermo, que tenía que ir a trabajar, que tenía turno con el médico, o sea, siempre son las mismas excusas (...) No sé si vos estabas cuando lo conté afuera que yo cuando dije que ayer íbamos a ir a la escuela primaria, vinieron diez nenes menos de los que vienen habitualmente, es como que al papá no...no sé por qué, pero no le gusta participar, es como que yo viendo hace dos años a esto y nadie te sabe decir cómo hacer que el papá venga y participe que vos lo invitás para que ellos vean lo que trabajamos con los nenes, como que falta eso. Nosotros vamos con esto de que es obligatorio, de que piense que el año que viene y así. Al menos yo lo logré, logré tener mucha asistencia (Maestra JI4, distrito A).*

Aunque existe un consenso sobre mejoras notorias en las condiciones de vida y sobre el impacto de la política en el aumento de las demandas por la escolarización en el nivel inicial<sup>28</sup>, hay recurrentes distinciones en el

---

28 Los casos de extrema necesidad, como señalan los docentes, son puntuales: “no es la gran mayoría que se nota que están pasando necesidades, son puntales los casos que hay” (Maestra JI4). En los registros de observaciones realizados en el campo, se notó también que ante la ausencia de una de las maestras del turno tarde, las familias se retiran con sus hijos, muy pocos se acercan a buscar la vianda, y que los chicos en general asisten con aspecto cuidado, abrigo debajo del guardapolvo, las nenas con peinados elaborados y con ropa a la “moda” (calzas, borceguíes). Algunas madres que cobran la AUH están participando también del Programa “Ellas hacen” (del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación) que se lleva a cabo en los Centros Integradores Comunitarios (CIC) por el que reciben dos mil pesos por mes condicionado a 4 horas diarias de estudio y trabajo.

discurso escolar entre quienes mandan a sus hijos “para cobrar” la AUH y quienes lo hacen porque realmente “se interesan” por la educación, perspectiva que es mucho más marcada y desde concepciones más estigmatizantes donde el vínculo con el territorio es menor, como en el caso del distrito A.

*¿Quiénes deberían cobrar la asignación, desde tu perspectiva?*

*Los que en realidad mandan a los hijos no teniendo nada, que son padres cumplidores y no hace falta que nadie le exija porque tienen esa responsabilidad (...) creo que son los que siempre vienen a la escuela, los que te preguntan como están, los que si necesitás algo, los que asisten a las reuniones, los que están atentos a la enseñanza de sus hijos,...que se yo... los padres responsables...pero ya eso me parece más... es ...es la cultura de la gente... porque no está mal una ayuda... porque hay gente que necesita mucho esa ayuda y es lo único que recibe. Yo tengo una mamá de que lo único que recibe es eso y me dijo... “señor yo no lo voy a poder traer ahora, voy a cobrar... pero siempre me pregunta: “necesitás algo, pediste alguna ayuda, pediste un material, algo?” (...) Por ejemplo, había pedido una remera para los egresados, “lo voy a poder traer después cuando cobre...”, ¿me entendés? Ella lo usa para algo, lo usa en beneficio de su hija. En ese sentido... (...) No trabaja, tiene unos seis hijos, creo que el marido no sé si es recolector de basura, pero basura que trabaja con carritos (...) con respecto a esta asignación cumple con lo que necesita su hija... a mí me parece que ella lo necesita, porque es lo único que tiene, el único ingreso que tiene... (Docente sala 5 TT, JI2, distrito B).*

*Muchos, muchos más, pero en esos nenes se ve el ausentismo. Son nenes que los papás están acostumbrados a escolarizar a los nenes desde tan temprana edad, entonces lo escolarizan porque les piden por la libreta...pero no porque tuvieran ellos intenciones de escolarizarlos. Ellos lo que te dicen es “que es tan chiquito... ¿y para qué lo voy a mandar, para que lo voy a traer, vio?” entonces le decimos: “no, pero bueno, que hay que tratar de traerlo no sólo por Ud., sino por el chico que empiece a estar con otros nenes, cambia...” Y bueno, ahí más o menos el papá... pero el papá lo trae por la libreta.*

*-Y a nivel de las condiciones de vida de estas familias que tienen la AUH, ¿notaste cambios en estas familias?*

*-No sé si hay grandes cambios...porque viste que sino...siempre tuvieron un plan. Digamos Plan Trabajar, ¿entendés? Como que*

*esa gente, estas familias siempre viven de algún tipo de ayuda o subsidio. No sé si hubo algún cambio....hay papás que si... (Maestra JI3, distrito A).*

*- Es eso de la famosa libretita, muchas veces van dos o tres días cuando tienen que firmar la libreta y después no van más. Acá de mis 31 alumnos ninguno vino a firmar nada...no los vi.*

*- Y vos con la asignación en general, ¿sentís que es un aporte para las familias, que ayuda a mejorar las condiciones de vida?*

*- Y en algunos casos que la saben aprovechar si...*

*- ¿Aprovecharlas para qué?*

*- Me ha pasado cuando estuve en el último censo que se hizo, que muchas familias lo utilizaban como aporte para su bienestar y en otros casos como que todos vivían de esto y nada. Tenían esto y no salían a hacer nada más para estar mejor (Maestra JI4, distrito A).*

*- En papás que reciben la AUH y se acercan al jardín y preguntan por la cooperadora, "¿en qué podemos colaborar?...yo sé que me pagan esta plata para ayudar en la escuela"*

*- ¿Te lo plantean así?*

*- Si, vienen y me traen la plata. Están esperando..."Ay, este mes por fin! Después de 6 meses pude cobrar seño!!! Y acá le traigo para la cooperadora." Y hay otros papás que son indiferentes, te dicen en la puerta "Que la escuela es del Estado y que por lo tanto no tienen que abonar ni un peso aunque reciban la AUH". Como yo les digo, no es obligación de parte de ustedes nada... colaborar, les digo porque yo sé que ustedes piensan que es un colegio del Estado, les explico que solamente el Estado provee el edificio y el personal, pero que todo lo demás se hace con los papás. Y bueno... hay papás que lo entienden y hay papás que no, ¿viste? Y eso noto como que hay papás que son agradecidos, reciben la asignación y se sienten en la obligación "con". Y hay otros que no...como que fuera obligatorio que les den la asignación. (Directora JI4, distrito A).*

Como se observa en el último testimonio, la lógica del derecho trasmuta en la tutela y el agradecimiento; y la condicionalidad educativa en gasto en educación. Esto diluye la percepción de los cambios y vuelve a redefinir posiciones entre quienes pueden y quienes no, quienes entienden y quienes deben ser re-educados, centralmente como expresa Cerletti

(2010) entre quien enuncia y quien es enunciado. De este modo, la igualdad como principio de actuación se sustituye por una igualdad a futuro, a construirse en base a posiciones de sujeto desiguales.

Esta desigualdad se construye no sólo en términos materiales sino también culturales, vía una importante desvalorización de los modos de vida de los sectores más vulnerables y una desarticulación respecto de las condiciones objetivas de construcción de esas cosmovisiones.

*No porque por ahí vos ves que le cambió las zapatillas, que le compró algo, le cambió la mochila, ellos te hablan a veces y te dicen, por ejemplo ahora que viene la foto: "Ahora que cobro la asignación le pago la foto" viste? ese tipo de cosas pero así cambios en la materialidad de la vida no!! Por ahí si lo notás con el tema del barrio. Al que adquirió su casa en el barrio si le cambió la vida!! Por ahí las condiciones materiales, de higiene, algunas cosas pero más que eso. Si claro!! Con lo del barrio si, si si si si, siiii!! Igualmente viste que hay por ahí hay familias que reciben la asignación pero la costumbre de vida no se cambia por una asignación, eso lleva y requiere de mucho tiempo y de muchas otras cuestiones porque por ahí vos a una familia le das una mejor casa y si se bañaban una vez a la semana, se van a volver...por ahí en algún tiempo lo van a poder ir modificando pero hay cosas que no se cambian de un día para el otro por una asignación!!! Digo, por ahí te va a dar otras posibilidades pero...las condiciones no se cambian tan fácilmente. Por eso también uno no las puede ver tan fáciles, igual por ahí las señas te lo pueden decir que están más cerca de ellos. (Directora JI3, distrito A).*

Frente a la certidumbre de las mejoras en las condiciones de vida de las familias pero bajo una mirada devaluada del modo de posicionarse frente a la escuela, algunas instituciones refuerzan las demandas de participación en los jardines que incluyen tanto a las actividades pedagógicas como las de ayuda personal y monetaria para el mantenimiento del edificio y el pago de la cooperadora.

*Si, en relación al respeto de los adultos para con los hijos, como que todos hay que darles, buscan las cosas servidas, son muy poquitos los papás que se acercan a preguntar, que necesitan, si hay jornadas para limpiar, de los 180 o 200 personas que son vienen 3 y cuando vienen es porque se les da algo, entendés?, por eso es una sociedad que está acostumbrada a recibir, andá a ver que te da el jardín, andá que esta el regalito, la asistencia es baja durante todo el año, pero hay días claves como el día del niño, el*

*día de la familia, el día de alguna jornada de, bueno, saben que se va a dar algo esos días vienen, pero después el total abandono, yo noto eso, un abandono por la educación, también tiene que ver porque no son personas instruidas, que a veces, digo yo... mi mamá tampoco fue instruida y sin embargo el respeto para la educación estaba, yo soy docente y a mi mamá por ejemplo “voy a hacer paro y le molesta” que yo haga paro, pero porque era otra cultura, la cultura del trabajo, la cultura de respetar al docente, la cultura de que hay que ir a estudiar porque es el futuro, yo creo que ahora no tienen esa cultura, vayan a estudiar porque ahí está el progreso, ahí está el futuro, vayan a la escuela porque ahí le van a dar tal cosa, yo lo veo así (Maestra JI3, distrito A).*

Desde estas perspectivas, la fertilidad de la articulación entre AUH y escolarización es reducida, en tanto no se aprovecha si no encuentran correlato en las familias. Para lograrlo, consideran deseable incrementar los controles como estrategia para revertir las tendencias de ausentismo o las dificultades para que compren materiales, posición que en ciertos casos se traducen en prácticas de coacción directa.

*Yo con algunas mamás fui bastante estricta, cuando me venía, una mamá la nena hacía un mes que no venía, después vino para que le firme la libreta, le digo “mirá, vos tenés que traerla todos los días para que yo te pueda firmar la libreta porque si no... no es la libreta para que vos cobres la asignación, la nena tiene que venir al jardín porque es importante que esté en el jardín y no por un dinero que vos cobres” (...)“no, está bien, yo la voy a traer”, “mirá, vamos a hacer una cosa, vos la tenés que traer todos los días, y yo cuando vos la traigas todos los días yo te voy a firmar la libreta”, y la empezó a traer, pero ahora empezamos a presionar y a correrlas un poquito con que no pueden tener faltas injustificadas, uno es recontra permisivo, después para aflojar hay tiempo, pero en algún momento tenés que apretar (Directora, JI2, distrito B).*

En los casos más extremos, las representaciones estereotipadas sobre las familias se construyen sobre prejuicios que reducen las condiciones sociales y culturales de los grupos vulnerabilizados a prácticas estratégicas degradantes como lo es la idea de que ciertas políticas, incluida la AUH, incitan a la maternidad precoz por el mero objetivo de “sacar provecho” de los beneficios económicos que los planes sociales suponen.

*Sí, y vos ves, escuchas a veces que los mismos pasan y pasa acá en el jardín o en el barrio mismo...viste por el trabajo de la iglesia,*

*sí, mi mamá está en el grupo de Cáritas y que no no tienen, cómo se dice, vergüenza de decirte, sí, voy a tener un hijo más para cobrar este plan, entendés, en vez de por ahí ver qué puedo hacer para ganarme el trabajo... y la plata dignamente, no, lo más fácil, por ahí, buscar eso. (Maestra JI3, distrito A).*

Los modos de apropiación de la política evidencian una brecha entre la garantía integral de derechos a la vida a la vez que de acceso a través de la escuela al conocimiento y a la cultura, respecto de lo que muchos agentes escolares consideran: que es una política que debiera aportar al control social. Convierten normas pensadas en términos de derecho en institucionalidades tendientes a formas de gobierno sobre la población en condición de pobreza que no aportan a procesos de subjetivación política como ciudadanos con capacidad de incidir en lo público. Por el contrario, los consideran tan sólo como objetos de intervención política, como grupos sociales “a educar” desde una perspectiva “civilizatoria”.

En los jardines que poseen mayor anclaje territorial y el vínculo de las instituciones con la comunidad les permite un mayor conocimiento y reconocimiento de sus condiciones de vida, los docentes y directivos son más permeables a percibir modificaciones en la asistencia, más allá de que lo atribuyan a una respuesta a los mecanismos de control o a un efecto del cambio de época.

*-¿Tenías identificado dentro de la sala las familias que percibían la asignación de quienes no?*

*no, no los tenía identificados, pero me di cuenta de esto, de cómo vienen de cómo se preocupan, ella me pidió mil disculpas porque no me pudo avisar, pero esto van a faltar dos o tres días, y antes esto no pasaba, dejaban de venir y no te decían el porqué, ahora se acercan, “mira, va a faltar porque se golpeó, porque se cayó, porque está enferma”, vienen y te comentan. Creo que justamente por esto, porque hace tanto que no viene, no sé si realmente se puede o no firmar la libreta, no sé, no tengo idea de eso, pero esto, la preocupación de venir y avisar esto antes no pasaba, no venias más y no venias más (...) especialmente en el otro jardín, son muchos de la villa de San Petersburgo, y ellos la mayoría cobran lo de la asignación familiar (docente, sala 5 TT, JI 1, distrito B).*

Paradójicamente, en aquellos ámbitos en que el derecho a la escolaridad parece ganarse vía la auto-organización, como en los JC, el factor coacción aparece con fuerza como variable explicativa de las actuaciones de las familias, situación que, como veremos más adelante, no tiene correlato en las explicaciones de éstas sobre su vínculo con la escuela.

Cabe agregar aquí que es probable que algunas de las educadoras y de los familiares que integran la organización comunitaria que impulsa el jardín también hayan sido beneficiarios de diversos planes sociales, especialmente en los orígenes de la experiencia, lo que deja como interrogante en qué medida estas concepciones no son también efecto de la subjetividad constituida en esos marcos.

*... de 4 y 5 son prácticamente todos de la asignación. Me parece bárbaro porque decís, bueno, por lo menos empiezan a llevar al chico al jardín, empiezan a llevar a los chicos al médico, a que lo vacunen, hay como una obligación más seria... (Referente JC1).*

*... antes lo dejaban porque capaz que la mamá quería quedarse en la casa o...eran otros motivos, no recuerdo cuáles, el año pasado eran mudanzas, están en los registros, pero ahora es como que las mamás se cuidan más de traerlos por el tema este de que tienen que firmar la libreta sanitaria y la educacional para cobrar la asignación y hay papás que por ahí no los traen por un mes y al otro mes vienen que le... igual creo que es una vez sola en el año, dos, tendrían que ser más porque una vez que les firmaste las 2 ya está. Le firmaste una, no vino por dos meses, después vuelve (Docente con tareas pasivas, JC1).*

*Está piola en el sentido que vos decís; no tiene laburo, no te dan laburo, no va tener nunca un salario el pibe, no tiene laburo, pero ahora tiene el salario del pibe. Bueno, tengo el salario del pibe y tenés que tener esto, esto y esto; y me parece bárbaro, alguna condición tenés que poner. Nosotros con el programa Envión, por ejemplo, hay un convenio de partes, el padre y el chico se comprometen a asistir tal día para poder cobrar la beca, y me parece bárbaro, porque si no se le da todo como se dio siempre. Como fue los planes Trabajar que se le dieron al mundo y nunca trabajó nadie (Referente JC1).*

Es en estos jardines donde las representaciones y prácticas expresan relaciones de poder a nivel institucional que ponen en juego determinadas concepciones en torno a obligaciones y responsabilidades que caben a familias y Estado –a través del jardín– en lo que respecta al cumplimiento de la condicionalidad educativa. Esta posición asocia a las familias como responsables por el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y al jardín por el “aprendizaje” del significado pedagógico para la formación de sus hijos, quedando la potestad para el control por dicha obligación y la responsabilidad misional por “generar dicho aprendizaje” en manos de la institución escolar.

*Me parece que está bueno en el sentido de una ayuda social a las familias pero también, por un lado, me parece como que es facilitarles las cosas en el sentido de darle todo servido, así como, está bueno en el sentido de que digan “bueno, lo traigo al jardín porque me dan la asignación” pero tampoco eso no sirve porque entonces las familias están pensando “lo llevo solamente para cobrar eso”, ese no es el punto, el punto es que vengan para que aprendan para que, para que se socialice, para que el nene crezca acá dentro del jardín, no porque recibe una plata mensualmente (Preceptora TM y docente del maternal TT, JC1).*

En todos los casos, tanto estatales como comunitarios, el carácter “misional” de los jardines se expresa en la impronta educativa que pretenden tener con las familias en especial frente a la AUH, desplazando una vez más la lógica del derecho que contiene la medida hacia otra fundada en la “certificación de la necesidad y el uso correcto” del dinero.

*Me parece que los padres tienen que tener responsabilidad de asumir ser padres sin dinero...y sin nada... sin que nadie... porque yo siento de que es una ayuda para la familia, pero siento que también en esta zona la familia está... perdió su valor y su responsabilidad contra...con su hijo...porque yo también fui una ma... fui una hija de padres trabajadores, obreros pero en ningún momento ellos pensaron que la obligación mía era no ir al jardín, ni ir a la escuela si no recibo o si no hago firmar esta libreta... (Docente, sala de 5 TT, JI2, distrito B).*

*El derecho es de ellos de cobrarlo, porque digamos que es para el bien del nene, para la educación; pero es como que ellos lo utilizan para otra cosa. Tengo una familia por ejemplo que el papá no trabaja, la mamá no trabaja, la nena mía tenía dos hermanitos y ahora tiene 4. Y vos decís, ¿pero cómo hacen para vivir? Y ellos te dicen, nosotros vivimos de la asignación familiar, es como que se apoderan de eso para otra cosa, no digo que no sea buena esta propuesta, a mí me parece favorable, pero ellos lo utilizan para otra cosa, no para el nene. No para lo que se debería, digamos (Docente de maternal TM y sala de 3TT, JC1).*

*A mí no me parece mal, siempre y cuando sea utilizado para el nene (...) Y que te obligues a que lo lleves al médico me parece espectacular, viste?, que lástima que por ahí tengas que presionar, o sea, vos presionas porque no se hace.(...) que sea utilizado*



*para su bienestar, para su salud, para su vestimenta, para su alimentación, para su recreación (Docente sala de 5 TM, JC1).*

Frente a estas concepciones también surgen otras voces que apuestan al fortalecimiento del proyecto pedagógico del jardín más que al mero control coactivo, poniendo en claro la distancia entre las necesidades materiales y el sentido simbólico de la escuela como construcción cultural, que no está dada y que mixtura un discurso crítico hacia las familias con la responsabilidad institucional por promover el deseo de aprender aquello que el jardín ofrece. Pero lo significativo es que los testimonios no expresan una perspectiva común, sino solo la de algunos actores especialmente sensibles a estas cuestiones que devuelven la mirada hacia las instituciones desplazándola de la responsabilización a las familias.

*¿Quién habla con ese papá para que haga de esa ayuda económica y tan solo económica, el fin que la misma tiene? Que es traerlo a la escuela y no comprar el pañal que necesita, o la polenta, o el pan o el mate cocido, y no me lo trae igual a la escuela. Entonces, quién soy yo para no firmárselo, y decirle si no lo traes, no te lo firmo. Lo da el Estado y... Entonces como institución educativa tengo que salir con un proyecto y decir: "la escuela esta buena por tantísimas otras cosas", por eso tiene que venir (Directora JC1).*

*... el que tiene que faltar es re faltador igual, no, no modificó en nada. No, no, yo creo que es una ayuda económica para los chicos pero no sé si los papás tienen conciencia de que realmente es necesario que vengan al jardín, eso lo tenemos que hacer nosotras, no pasa por la asignación me parece, no, no pasa por el dinero, o sea, yo siempre digo, no?, yo creo que son planes con los que yo acuerdo temporariamente, después habría que pensar otras cosas porque creo que para que el papá pueda pensar que la escuela es importante, primero es que ese lugar lo tenemos que construir nosotras; cuando a mí las chicas me dicen "no viene nunca, falta", bueno, hacé desde vos estrategias para que el chico quiera venir, que la vuelva loca a la madre "llevame al jardín" (Directora JI2, distrito B).*

En síntesis, más allá de algunos matices respecto a las valoraciones de la AUH sobre las trayectorias escolares, persiste en las instituciones una mirada que expresa la tensión entre la lógica del derecho y la asistencia social, entre la responsabilidad pública y la responsabilización individual, en especial a través de modalidades de control a los beneficiarios y de la pervivencia en la subjetividad de los actores de percepciones más

próxima a la tutela que a la ciudadanía, que reduce los márgenes para la reflexión sobre cómo operan los mecanismos de exclusión escolar fuera y dentro de la escuela.

### **TERCERA PARTE**

## **FAMILIAS: ENTRE LA ASUNCIÓN DEL DISCURSO MORAL Y LA RESIGNIFICACIÓN COMO MODO DE RESISTENCIA**

### **I. CONDICIONES Y CONDICIONANTES DE LA ASISTENCIA AL JARDÍN**

Lejos de una continuidad inmediata, las familias presentan una perspectiva sobre lo que les ha significado la escolarización de hijos e hijas en el nivel inicial que matiza y hasta confronta con las perspectivas de las instituciones. No obstante, es preciso destacar que al acceder a sus testimonios por la vía institucional, las voces de los actores entrevistados están sesgadas, siendo que involucran la aceptación a convocatorias de directivos a participar como informantes. Es probable, entonces, que esto diluya la presencia de posiciones disidentes al discurso instituido.

A diferencia de los otros niveles donde las familias adhieren a la lógica imperante del sistema escolar fundada en que el tránsito exitoso por la escuela es una cuestión de voluntad y esfuerzo (Gluz y Moyano, 2011), en el nivel inicial la evidencia explícita de los obstáculos relacionados tanto con la falta de vacantes como los derivados de las condiciones de vida en estos territorios, atenúa el discurso de la auto-responsabilización de las familias frente a los procesos de inclusión escolar. Respecto de esta última cuestión, aparecen como factores centrales la falta de redes sociales de apoyo, la vulneración del derecho a la salud y la precariedad de la infraestructura urbana. En este sentido, parecen distanciarse también del discurso “psi” que ha caracterizado la institucionalización de la infancia como sujeto de derecho desde la Convención sobre los Derechos del Niño a esta parte (Llobet, 2011).

Es de destacar que no aparecen distinciones significativas entre las representaciones de las familias que envían a sus hijos a diferentes tipos de jardines. Sólo en la elección del jardín, la proximidad y el conocimiento operan como mecanismos de confianza que les generan mayor seguridad sobre el lugar donde los dejan, que aparece más vinculada con las personas en el caso de los JC –vínculos previos con referentes de las redes, directivos y/o docentes– que con las instituciones, como en el caso de los estatales –familiares con buenas experiencias y/o los mismos padres/madres son ex-alumnos/as.

### 1.1. CONSEGUIR VACANTES O DESISTIR HASTA LA PRÓXIMA OPORTUNIDAD

La cuestión de las vacantes aparece como un problema significativo aunque de un peso menor al que adquiere en los testimonios de funcionarios y docentes. Su falta se resuelve vía resignación y la vuelta a probar al año siguiente. Incluso allí donde las docentes expresaron recibir demandas por garantizar la inscripción, las entrevistadas no manifiestan ni el reclamo ni el enojo.

*No yo había averiguado el jardín xx, porque me quedaba más cerca de mi casa, pero solo por comodidad, pero después acá era dejarlo porque ya es de confianza digamos, igual no me quedo otra porque en el jardín xx no entró, no entraron ninguna de las dos (...) yo este año podía volver a reinscribirla y recién entraba pero recién para el año que viene, para sala de 4*

- ¿Y lo estás pensando como opción?

*- Si, no sé todavía, no sé porque primero yo tendría que conseguir primer grado para XX que ya está en preescolar y después ver porque me queda muy incómodo anotarla en un colegio cerca de mi casa y traer a XXX hasta acá (...) no es que tenga una persona que diga bueno yo la llevo a una a tal lado y vos lleva a la otra; yo tengo que tratar de conseguir lo que me quede más cerca y más cómodo para mí (JC1).*

Sólo en el caso de uno de los JC aparece la práctica propia del ámbito privado de la realización de pernoctadas en las fechas de inscripción como estrategia para conseguir los lugares vacantes luego de aplicados los tradicionales criterios de tener hermanos o trabajar, y la desestimación de otros como el radio escolar.

*El año pasado intentó, pero no había vacantes. En Catán, en el Estado no hay vacantes. Acá quedó en sala de espera. Este año consiguió porque tenía prioridad por haber quedado en sala de espera el año pasado (Abuela, JC1).*

*Dan supuestamente una fecha y viste que la gente ya empieza a hacer fila un día antes, y vino mi cuñada y se quedó haciendo la fila*

*¿Toda la noche?*

*Toda la noche, sí, porque a la gente se ve que le gusta mucho el jardín porque siempre hay mucha fila para este. (Mamá, JC1)*

*¿Y cómo llegaron a este jardín?*

*Y me gustaba el jardín, yo lo quería mandar a otro jardín, lo quería mandar acá pero no conseguía vacante, tuve que venir y hacer una historia (...) lo que pasa es que para conseguir una vacante, tenés que venir a la madrugada, tenés que venir y quedarte, no es fácil la vacante, yo vine, para conseguir la vacante tuve que venir a las 7 de la mañana, que vino mi hijo hasta el otro día (Mamá, JC1).*

Sin embargo, frente a la imposibilidad tanto de conseguir vacante como de lograr la adaptación de los/as niños/as al jardín, no aparecen reclamos ni excesivas preocupaciones por parte de las familias. La exigibilidad del derecho pareciera no haberse construido como perspectiva:

*(se mudó por plan de viviendas) Entonces se complicó el tema de las vacantes. Y no pude conseguirlo. Pero lo anoté acá, y bueno... Acá me hicieron el lugar. Durante entre año, todos los jardines de por acá cerca, tanto privados como no, eh, comunitarias y demás, eh, no me podían hacer un lugar.*

*¿Por qué? ¿Qué te decían?*

*Que no, que no había vacantes. Que yo con el tiempo que estaba no me le podían hacer un lugar y demás. Entonces el año pasado prácticamente lo perdió. O sea, practicaba en casa, yo le enseñaba algo... algo que yo sé, digamos. Pero no en el jardín. Y bueno, acá hablé con la directora, le expliqué mi tema, cómo fue que nos mudamos, y demás, y fueron los únicos que me hicieron un lugar, en realidad (Mamá, JI2, Distrito B).*

## **1.2. PRESENTISMO VS. CONDICIONES DE VIDA: LA AUSENCIA DE SOPORTES, LA VULNERACIÓN DEL ACCESO A LA SALUD Y LA PRECARIEDAD DE LA INFRAESTRUCTURA URBANA**

Es evidente la fuerte dependencia de los hijos de la familia nuclear y la baja presencia y hasta total ausencia de soportes sociales de apoyo y contención que colaboren con la asistencia al jardín. Es significativo que no aparezcan variaciones aun cuando uno de los distritos seleccionados se caracteriza por el desarrollo de una trama de organización socio-territorial desde la cual se han impulsado los JC y que articula también, en múltiples situaciones, con instituciones estatales e instancias de gestión públicas.

*No tengo a nadie con quien dejarlos, entonces... me quedé con los chicos (Mamá, JI2, Distrito B).*

*Ese es mi problema porque yo no tengo familiares cerca acá ni tampoco que me ayude (Mamá, JI1, Distrito B).*

Cualquier eventualidad que irrumpe en la vida cotidiana afecta simultáneamente la escolarización. Se ve, como expresa Llobet (2011), cómo coexiste la ampliación de derechos en contextos de paralela ampliación de la exclusión. Entre las evidencias más contundentes, a la falta y/o insuficiencia de redes se suma la vulneración del derecho a la salud, que adquiere ribetes de gravedad en ambos distritos, a la vez que muestra la heterogeneidad de instituciones por las que transita la primera infancia y su incidencia en la construcción de una ciudadanía en condiciones de fuerte desigualdad:

*(...) ella se enferma viste, se enferma y no viene, no le traigo a veces una semana y así empieza que no se quiere adaptar más (...) Y ella cuando hace mucho frío, lluvia porque ella es alérgica, ella toma un poquito de viento y ya está con el tema del asma, todo. Yo ya la avisé a la maestra que esos días XX no viene al jardín, día de lluvia o hace mucho frío no la traigo, por el tema de la alergia (Mamá JI1, TM, Distrito B).*

*Cuando hace mucho, mucho, mucho frío que hacen 0° o un día que está lloviendo torrencialmente. En mi caso, mi nene hace un mes que no venía al jardín, pero porque tengo a mis sobrinos internados, y como estaban en distintos hospitales mi hermana estaba con uno, y yo con el otro, y no había nadie que los pudiera traer (Mamá, JI1, Distrito B).*

*C: Bueno los míos no vienen, cuando el mío de 5 sufre de broncoespasmo, por el cambio del tiempo enseguida se agita. Así que cuando cambia el tiempo y él se enferma no vienen ellos. Ni ellos, ni la hermana bebé (Mamá, JI1, Distrito B).*

*Claro, yo vivo sola, mi marido sale temprano a trabajar entonces no queda nadie así que los traigo a todos o si tiene que faltar uno...*

*Faltan todos...*

*Siempre y cuando que sea lo que están enfermos los chiquitos, ahora si es la más grande no, porque la más grande queda sola, entonces yo tengo tiempo de salir a traerlos, los chiquitos no (Mamá, JC1).*

Así, el problema que esgrimen las docentes acerca de la falta de valoración y compromiso familiar con el jardín, se desvanece con el relato de las familias que torna incuestionable el peso de sus condiciones de vida sobre los procesos de escolarización en el nivel inicial. En esta etapa se hace más visible la dependencia del funcionamiento de la vida escolar respecto de la dinámica familiar, de las dificultades de su organización, de su vivienda e infraestructura y, sobre todo, del acceso y la administración pública del bienestar, que pesan no solo sobre la salud sino sobre las posibilidades de permanencia y continuidad:

*¿Vos estas cerca de acá del jardín?*

*Y... 10 cuadras por ahí.*

*¿Y se te hace fácil llegar hasta el jardín, a traer al nene?*

*Cuando llueve es medio... complicado.*

*¿Qué problema tenés?*

*Hay partes que se junta mucho agua y no podés por ahí cruzar (...) Y para que llegue, a veces, embarrado hasta la cabeza prefiero no traerlo. Aparte sufre de los bronquios mi hijo (Madre, J14, Distrito A).*

*Y esto que me decías que a veces no viene... ¿por qué falta?*

*Y cuando llueve...sino, no falta. La única vez que me faltó un mes fácil es porque ella (bebé) me cayó internada.*

*¿Qué le había pasado?*

*A ella se le cayó el papá de la cama y en el piso estaba la pava y cayó encima de la pava, tuvo quemaduras de segundo grado y estuve internada un mes con ella en el hospital.*

*Ah... y ahí él no vino.*

*No vino ni ella ni él ni la nena del colegio (Mama J13, Distrito A).*

## **2. VALORACIONES Y “USOS” DEL JARDÍN: ENTRE EL ACCESO AL ESPACIO PÚBLICO DE CALIDAD, LA NECESIDAD DE TIEMPO DE CUIDADO Y EL PROYECTO A FUTURO**

Las valoraciones de las familias respecto de los jardines exceden la mirada de las instituciones centradas en los aprendizajes y en la trayectoria escolar a futuro, revelando lógicas diferentes de apropiación de lo educativo que se alejan de la crítica de docentes y otros funcionarios del sistema respecto del mero “venir a jugar”.

Una característica fuertemente destacada y en parte abordada en el punto anterior es la precariedad de la infraestructura urbana, a la que se le suma la peligrosidad de esos territorios por el deterioro de las redes de sociabilidad barriales. De este modo, ante la ausencia de espacios públicos como plazas u otros lugares de esparcimiento y socialización, los jardines destacan como primer ámbito de encuentro con otros/as en un ámbito de calidad (más allá de los atributos o condiciones de cada jardín en particular) y protegido (independientemente de los relatos de peleas en algunos de ellos). La posibilidad de recrearse, la libertad de la que pueden gozar en espacios amplios y a la vez protegidos constituye un aporte de los jardines que los actores institucionales no perciben, pero que resultan centrales para las familias:

*... cuando yo me separé del papa de la nena, mi nena no andaba muy bien viste, y a ella lo que la sacaba era el jardín.*

*¿Fue este año?*

*Si, o sea con el papa hace 4 años que estamos ya separados, pero antes el papá venía más seguido... ahora medio como que viste... entonces ella se vienen al jardín, habla con la maestra, con los nenes, se distrae, juega, llega la hora del jardín y ella está pensando en el jardín. Es más, el otro día el papá la llamó un día de semana por que la quería ver y ella le dijo "no, porque tengo que ir al jardín". Entonces sí, para mi para el tema... vamos a decir psicológico de los chicos...*

*¿Le gusta venir?*

*Si, si, lo mismo del otro el colegio, no hay clases y anda re loco viste, por que se aburren en casa como yo trabajo en mi casa, no lo saco ni al portón... decir los saco un rato a la vereda, juegan en la vereda, no, no, son chicos que viven adentro. Con decirte que yo le pago el cable al hombre de al lado y el hombre de al lado me pasa para que ellos tengan dibujitos para que no se aburran (Madre, JI3, Distrito A).*

*... en mí barrio no lo dejo salir, no tiene amigos, un vecinito puede venir.*

*¿Y por qué no sale afuera a jugar?*

*No, porque ahí es muy peligroso, se agarran a los tiros, todo eso. Entonces a veces es mejor dejarlo adentro, en tu patio... Por eso le compré la computadora, si no están en la computadora, están en la tele y así*

*Su momento de juegos con amigos es acá en el jardín.*

*Es el momento que él más tiene libertad (Mamá, JI1, Distrito B).*

Estas apreciaciones no eluden los aprendizajes convencionalmente considerados “escolares” que son fuertemente reconocidos por la mayoría de las familias, como la iniciación en la lectura, la escritura y el cálculo:

*¿Vos crees que es bueno que él venga al jardín?*

*Siii!!!*

*¿Qué cosas sentís que aprende?*

*Mucho, porque hay muchas cosas!*

*¿Algo que te acuerdes?*

*Y aprendió a leer, a escribir su nombre, ya que tiene cuatro años y yo nunca le enseñé, hace su nombre, está aprendiendo a hacer la A, la O y todo eso. La seño le enseña dice... (Madre JI3, Distrito A).*

Pero además el jardín educa en hábitos, actitudes y comportamientos que también resultan relevantes para la formación integral de los chicos como el respeto al otro, aunque en ciertas ocasiones puedan entrar en tensión con algunas pautas de la cultura familiar:

- Es muy importante, muy importante porque los estimulan o lo hacen pensar de otra manera; mi hija tiene cada salida que te deja con la boca abierta,

- ¿De cosas que aprende acá?

*-Sí, pero bien, una vez hablando con mi marido nos sorprendió porque mi marido me iba a pedir algo a mí y le dice, ella le dice, “¿Podes esperar?, mi mama está ocupada”; el tema de que quiere ser ella, el tema de ser más adulta, querer participar más que uno, lo que pasa que para mi marido le pareció como falta de respeto, le dijo no, como espera que estoy hablando, esas cosas de ser más madura, y agarra, esas imitaciones a las maestras, yo digo, son cosas que capaz que las maestras le dicen, esperen o actitudes, pero a mí me parece bien, bien por que aprende estimulada, actúa su mente de otra manera, o sea es importante (Madre JI3, Distrito A).*

A ello se suma la ampliación del horizonte social y cultural:



*A mí me gusta porque los chicos salen a pasear, y conocen cosas, ella no conocía el teatro y ahora conoce, igual que el zoológico tampoco pude llevarla y ahora va a ir, eso le gusta a ella (Mamá, JC2).*

En el caso de los jardines comunitarios, algunas de las tareas asistenciales que cubren constituyen otra fuente de aprendizajes muy valorados por las familias, centralmente la alimentación. Importa tanto como el almuerzo, el modo como lo hacen, situación que se distancia de las miradas peyorativas respecto del asistencialismo:

*Acá por ejemplo come todo porque se sienta y le dan la comida y se come todo; allá en casa le cuesta porque anda jugando de acá para allá... (Mamá, JC2).*

No sé, yo en realidad la mandé por confianza, o sea me da lo mismo que sea comunitario, que sea un jardín común, sé que acá es muy diferente porque ellos acá almuerzan, meriendan y todo, y es cosa que en otro jardines no se hace, eso está bueno también porque la seño está prestando atención a los chicos y le enseña cosas que por ahí en casa ellos no te quieren entender

¿Cómo que por ejemplo?

*Porque no es lo mismo que vos estés encima diciendo “no, se come sentado en la mesa” a que yo en casa le diga “se come así”; eso es lo que yo no puedo lograr con XX todavía. que la seño me dice: “no, XX se sienta acá, come, termina de comer se levanta y chau como todos”; parte de ser comunitario que todos podemos colaborar también, no solo el jardín se ocupa de las cosas que tiene que ser para los chicos, todos tenemos la posibilidad de colaborar, eso está bueno (Mamá, JC1).*

Asimismo, esperan del jardín un apoyo tanto al ejercicio de la autoridad familiar que sienten no terminar de construir en los hogares como a la crianza, que aparece con más peso en los jardines comunitarios donde las familias tienden a describir a sus hijos como más inquietos.

Estas experiencias los llevan a confrontar con aquellas otras en las que los jardines no garantizan el acceso a saberes o no mejoran las relaciones sociales.

*(respecto de su anterior experiencia en otro jardín) entonces tienen un colchoncito y tienen para los chiquitos, para los bebés y a veces yo llegaba y me decían “el nene está durmiendo”, una vez, la primera vez; casi más me muero porque salieron todos y me dice “su nene...”, me dice, “...¿puede esperar?”, y yo digo “¿le*

*pasó algo?”, y me dijeron “no, está acostado, está durmiendo...”, le digo “¿cómo puede ser que el nene esté durmiendo...?”, dice, “el cada vez que viene se duerme...”, y le digo “es raro porque para que el nene vaya a dormir al jardín es imposible para mí...”; bueno, me pasó dos o tres veces y después ya casi no lo terminé de mandar... (JC2).*

*- Cuando hiciste el cambio el año pasado, ¿notaste diferencia entre un jardín y el otro? ¿Qué te pareció?*

*- Me gusto más el otro...*

*- ¿En qué sentido?*

*- En el sentido de educación, de cómo le enseñan a los chicos, el trato hacia los chicos. La prioridad... la prioridad siempre son los chicos... los actos, los días del niño o eventos así por ahí... como ahora el del día de la raza. Todas esas cosas... la prioridad son que participen los papás siempre con los chicos. Y acá por ahí... acá me pasa este año que el primer día de clases se cantó el himno sin la bandera de ceremonia. Y allá siempre se... se hacían cosas para... para los chicos para... y mi hijo se fue allá... él estuvo en una sala integradora de chicos de 4 y 5 porque no había... para sala de 4 no había vacante. Entonces estuvo en una sala integradora. Y le estaban enseñando a... escribir! Y acá todavía no... recién ahora están aprendiendo a través del juego, me dijo la maestra. Encima yo... como acá no hay médicos, yo a mi nene con el salario de él le pago una cobertura médica para él. Y el pediatra lo mandó al fono... a la fonoaudióloga. Y la fonoaudióloga lo mandó ya... con esta es la segunda nota que le manda a la maestra porque mi hijo no sabe escribir. Ehhh... le cuesta escribir. No sabe dibujar... no... distingue los colores y todo eso. (Madre, J14)*

Este reclamo por una verdadera inclusión en sus sentidos materiales y simbólicos implica para las familias garantizarles una mejor trayectoria a los más pequeños. Pero también a sus madres. El jardín es un espacio importante de cuidado cuando no existen otros soportes familiares y sociales para acompañar la crianza de los hijos.

*... que siga acá y anotarla a XX en la NN (escuela primaria) que está acá atrás.*

*¿Y esa opción como la vez?*

*Y lo que pasa es que aparte de ellas dos, tengo dos nenes más.*

*¿Más grandes?*

*Más chiquitos, uno tiene dos y el otro tiene un año, y si quiero llegar a conseguir vacante acá, ya a XXX la dejo acá y ya los anoto a los dos acá.*

*¿En maternal?*

*Para maternal, porque yo quiero terminar el secundario, yo no terminé el secundario, me quedan dos años, entonces yo ya con esa opción dejo a todos en el jardín o en la escuela y voy a terminar el secundario (JC1).*

Testimonios como el precedente esbozan un principio de politización del sentido y las prácticas del cuidado reposicionándolas en el espacio público y avanzando en la articulación entre derechos de la infancia y derechos de los y las cuidadoras –por ejemplo a la educación- que amplía la concepción imperante que disocia entre las instituciones escolares como ámbitos educativos públicos y las prácticas de cuidado como propias de la familia y del espacio privado.

### **3. LA AUH Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

El derecho a la educación que aparece de manera recurrente en los testimonios de funcionarios llega a las instituciones de modo más diluido, excepto en algunas de ellas que tienen como expresáramos, mecanismos de inclusión que las referencian en sus territorios, en comparación con las modalidades más prototípicas de funcionamiento que caracterizan al resto de los jardines. Los modos de apropiación y las formas de resistencia que expresan las familias al control suceden vis a vis la asunción de las conductas morales con que las políticas los interpelan asumiendo identidades específicas requeridas como condición de acceso a instituciones y beneficios estatales (Gentile, 2011).

#### **3.1. DERECHOS TORCIDOS FRENTE A LOS PROBLEMAS DE ACCESO Y PERMANENCIA**

Los relatos de docentes en relación al reclamo por las vacantes parecieran expresar un avance en el reconocimiento del derecho a la educación por parte de algunas familias que esperan que el Estado les garantice la oferta educativa para sus hijos como establece la ley, sin resignarse a probar suerte el año próximo (a diferencia de lo que mostráramos en testimonios familiares en el apartado anterior). Enojos, exigencias y hasta situaciones de violencia caracterizan el momento de la inscripción, que es cuando la insuficiencia de la oferta se expresa con crudeza.

Aunque, como señaláramos, hay un reclamo permanente hacia las familias -y en especial sobre las que reciben AUH- por considerar que ellas no valoran el jardín, los relatos de las madres entrevistadas expresan lo contrario: un interés por la educación y una valoración del jardín en múltiples dimensiones. Aún aquellas cuyos hijos tienen numerosas inasistencias, éstas no son explicadas por el desinterés sino por problemas de salud o apoyos para el traslado. Como contracara, cuando este reclamo por la continuidad de las trayectorias se produce desde las familias hacia las escuelas, las demandas de los padres son leídas como actos de vandalismo o faltas de respeto.

*- A la tarde te faltan el respeto los padres, que si son la una y dos minutos te tocan el timbre, que si falta una maestra te tratan mal, porque es así, un montón de veces nos han tratado mal porque una maestra falta y "¡cómo puede ser que falte!", "que los chicos no van a aprender", ahí nos ponen en juego a los chicos, cuando la maestra falta, por culpa de la maestra ellos no van a tener continuidad en el aprendizaje...*

*- ¿Te lo dicen así?*

*- Me lo dicen así, si, "por culpa de las maestras... ¿cuánta faltas tiene?", bueno que vaya, las invitamos que vayan a consejo, a secretaria, que la maestra presenta los papeles, porque te preguntan, y hemos tenido varios así,*

*- ¿Les pasó eso?*

*- Si, padres mismos, esto de que en una maestra se enfermó, y bueno se enfermó, y "no jodan con las ilusiones de las criaturas, quería ir al jardín y la maestra no viene, y que pongan una suplente" y por un día no te ponen una suplente, sí pasa eso, muy seguido...*

*- ¿Pero cuando no viene una maestra los nenes se van?*

*- Cuando no viene una maestra los nenes se quedan, pero si hay una sola preceptora, los nenes se tienen que ir, porque no está el directivo, hay una sola preceptora que tienen que cubrir a todas las maestras, en ese caso se lo invita al que nos puedan ayudar, a que lo retiren y él que no, se quedan en otra sala, con otra maestra (...) hay padres que te agradecen y hay padres que lo importante es que el nene esté adentro como una guardería y nada más, y que vos no faltes.*

*- ¿Eso lo sentís, te lo demandan?*

- *Si, totalmente* (Maestra JI3, Distrito A).

Otra cuestión significativa se vincula al reconocimiento, al otorgamiento de voz y de capacidad de expresión de necesidades, prioridades y perspectivas. En algunos jardines, se los convoca a actividades cotidianas vinculadas al trabajo sustantivo de los niños y niñas, aunque no siempre son escuchados.

En la conversación le pregunta “¿por qué no vino Ud. hoy? Hoy era la Maratón de lectura, tenía que venir a compartir con su niño...ahhhhh...no me diga...entonces voy a cerrar la puerta, no voy a ir más a recibirlos, eh! Ya lo vamos a charlar. La espero entonces para la salida, si?” entre risas y comentarios irónicos pero amables, de buen trato, conversa con la madre y luego nos comenta a la docente y a mí que la mamá no quiso llevar a su nene porque hay una suplente y que ella le dijo que eso no podía pasar, que tenía que venir igual. *Le dije que no iba a ir más a la puerta pero es en broma, pero ¿cómo les cuesta participar!*- comenta la directora (fragmento de observación en el JI3, Distrito A).

Lo que pudo relevarse en los registros de observaciones que se hicieron el día en que se llevaba a cabo la “11° Maratón de lectura” en el jardín JI 3, es que el no involucramiento de las familias en las actividades escolares muchas veces responde a mecanismos de autoexclusión por no poseer las habilidades legítimas básicas de la cultura escolar habilitantes para participar. El analfabetismo funcional, por ejemplo, constituye para las familias una falencia que merma la autoestima pero no es suficientemente dimensionada por la escuela. Así, en el momento en que se dirigían hacia la actividad de lectura, una mamá le dice temerosa a la maestra “yo no sé leer” a lo que la maestra le responde: “Bueno, pero podés leer las imágenes, contar lo que ves en los libros”.

### **3.2. DERECHOS GANADOS: MEJORES CONDICIONES DE VIDA Y MAYOR ESTABILIDAD**

Al igual que como se observara en una investigación anterior (Gluz y Moyano 2011), las familias entrevistadas relatan actitudes consistentes con las prácticas que esta medida pretende instaurar poniendo en los “otros” todo aquello que constituye el punto de partida indeseable que la AUH –y la cultura escolar– busca transformar. Parecieran expresar el éxito del discurso “civilizatorio” sobre estos sectores sociales. En primer lugar, no se han relevado testimonios que muestren que envían

a sus hijos a la escuela o realizan los controles de salud para poder cobrar, auto-presentando sus actitudes como “desinteresadas”.

*... hay muchos que cobran y no tendrían que estar cobrando, una porque se abusan de los chicos también. Los mandan al colegio porque ganan una plata, y los que no iban al colegio ahora van porque a las madres les dan plata. Y los que no iban al colegio ahora van porque las madres quieren la plata (Mamá, J11, Distrito B).*

*Al menos yo no lo siento como que me controlen, es algo que..., teniendo o no teniendo la asignación uno lo tiene que hacer igual porque es como decir “ah, tu hijo está enfermo y no lo llevás al médico”, es algo actual, para mí es normal (Mamá, JC1).*

*... no hace falta que a mí me pidan una libreta de control porque yo siempre los llevo a los chicos, los llevé antes de la asignación y ahora, siempre, porque ahora dicen... (Mamá, J12, Distrito B).*

Asumen de la escuela, inclusive, el reclamo del pago de cooperadora.

*... no están pensando en el provecho que están recibiendo los hijos. Y vos le ves a esa mamá o a ese papá, emborracharse o fumar, o que no le falte el saldo en el celular mientras en el jardín o en la escuela no pagan esto, no lo pagan lo otro. No están con eso, no es obligatorio pero es una obligación que uno como padre también y tiene esa ayuda del gobierno para poder hacer y no lo hace (Mamá, J12, Distrito B).*

Es interesante el modo cómo resignifican los mecanismos de control convirtiéndolos en una oportunidad de ahorro. Perspectiva recurrente y novedosa respecto de lo relevado en el 2011 y que podría interpretarse como una forma de resistencia a dichas formas de control de la población que los dispositivos establecen.

*- ¿Y cómo ven esto de que se les pague, o sea, un 80% por mes y que el 20% restante se lo paguen recién al año siguiente? ¿Qué les parece esta...?*

*- Para mí está bien*

*- Para mí también*

*- ¿Y por qué?*

*- Porque se junta un poquito con la plata y te entrega como un aguinaldo.*

*- No, a mí me viene bien porque justo es febrero, marzo, cuando empiezan las clases y capaz que si vos cobrás todo junto no puedes guardar, no puedes guardar. Teniendo 3 chicos no puedes guardar, y capaz que esa plata que cobrás en febrero, marzo, te ayuda un montón para la escuela (Entrevista grupal, madres, J11, Distrito B).*

En todos los casos aparece como una “ayuda” para la subsistencia familiar, para la compra de materiales escolares, mejora de las casas y sus equipamientos o el acceso a bienes deseados por los niños. Y aunque niegan la necesidad de control para sí, no lo hacen extensivo a otras familias que son moralmente cuestionadas cuando no cumplen por sus propios medios, aquello que la ley impone. Las críticas se centran en el descuido porque no se ocupan de llevarlos a la escuela o al médico malogrando las vidas de esos niños a futuro o el uso indebido de los recursos. Aquí desaparecen las condiciones de vida como explicación de la inasistencia escolar.

Al igual que lo observado en una investigación anterior, la ruptura de las redes clientelares aparece tematizada como cuestión posibilitada por la AUH, que permitió sortear situaciones con las que estaban en desacuerdo.

*- Yo me fui a anotar al Anses, porque yo antes tenía un plan que daban antes, no me acuerdo como se llamaba, pero cobraba 150 y tuve una mala experiencia.*

*- ¿Por qué?*

*- Y porque trabajaba de lunes a viernes, iba a los piquetes, y después decidí que no, me fui directamente a anotar allá. Conocía gente que me quería anotar, pero uno vuelve siempre a lo mismo así que me fui a anotar allá directamente (Mamá, J11, Distrito B).*

Pero también en el caso de las mujeres, la ruptura de fuertes lazos de dependencia con los maridos; o las diferencias que se construyen al interior de familias ensambladas.

*A mí me sacan la asignación y yo no tengo más nada que eso. O sea el día de mañana yo me llevo a separar o llega a pasar algo y yo tengo que salir a trabajar todos los días, igualmente la asignación no es que cobras un montón de plata y decís puedo vivir toda la vida sin hacer nada, pero por lo menos es diferente, es diferente el tema que ellos tienen la obra social en cambio las nenas no (refiere a hijas de otro matrimonio), también esa plata te sirve para decir, llevarla a un médico, o comprarle un*

*remedio, darle una educación, por lo menos las mamás que tienen dos dedos de frente y piensan, en no decir cobran y dicen me la gasto en mí (Mamá, JC1).*

## CONCLUSIONES

El objeto de estudio de esta investigación fue analizar los sentidos que se configuran en torno a la inclusión escolar en el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las políticas y de las prácticas destinadas a garantizarla desde la implementación de la AUH a la actualidad. Focalizamos en comprender cómo las políticas orientadas a favorecer la inclusión se articulan con el problema de la exclusión escolar de la primera infancia, y qué estrategias se diseñan para intervenir sobre ella. Adicionalmente, nos interesó indagar mediante un estudio comparativo, acerca de las consecuencias sociales de la condicionalidad escolar que la AUH exige en territorios que se presentan con tramas disímiles de organización social.

La AUH se pone en marcha en un contexto de fuerte preocupación por la inclusión y por los mecanismos de intervención pública capaces de efectivizarla. En el campo de la política social, este interés se traduce en una crítica a la focalización compensatoria de combate a la pobreza propia de los '90 y en el uso de una retórica fundada en la igualdad y en la ampliación de derechos. Aunque en términos del diseño se establece como una política que conserva un carácter sectorial, la AUH avanza hacia la lógica universalista en tanto tiende a ampliar derechos que, como el salario familiar, históricamente han estado limitados a los trabajadores formales. Por otro lado, se trata de una medida que desplaza la lógica de programas acotados y a términos para intentar constituirlos como política pública, sin cupo, como derecho de todo ciudadano que cumpla con las condiciones de acceso.

La asistencia a los niveles educativos obligatorios constituye una de las condicionalidades establecidas por la AUH, en vistas de lograr la escolarización de todos/as los niños y niñas. Pero las consecuencias sociales de aquello que la medida prescribe debemos comprenderlas en las cotidianidades escolares que las transforman. Por eso fue preciso analizar no sólo la norma, sino también el tipo de institucionalidad que se ha ido construyendo desde el 2009 a la actualidad y cómo avanza o se interpone en la configuración de sujetos de derecho.

En el caso del nivel inicial, la condicionalidad educativa involucra a la sala de 5 años. Sin embargo, en el caso de la Provincia de Buenos Aires donde la obligatoriedad se extiende a los 4 años, esta particularidad amplía el desafío de garantizar la cobertura más allá de lo que establece la LEN.



De este modo, la AUH se enlaza con la expansión de la obligatoriedad y con las políticas de ampliación de derechos que vienen desarrollándose a nivel nacional y provincial (la suscripción de la Convención por los Derechos del niño; la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil). Específicamente en el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires, la política se enmarca en una mirada estatal sobre la infancia y su protección. Dentro de esa perspectiva, la provincia desarrolla variadas estrategias para ampliar las posibilidades de acceso de quienes están comprendidos en el tramo obligatorio, ya sea mediante la organización de grupos multiedad o la oficialización y acompañamiento estatal a los jardines comunitarios. Los intentos de ampliación de la oferta conllevan asimismo una nueva mirada que deben desarrollar el conjunto de los actores como pre-requisito para transformar algunas prácticas culturales arraigadas en los jardines.

Al analizar las condiciones y prácticas en las que la inclusión escolar tiene lugar, el nivel central define su sentido a través de tres dimensiones interrelacionadas que marcan el ritmo, alcances y límites del fenómeno: la cobertura, la continuidad de las trayectorias y la inclusión de los/as niños y niñas con necesidades especiales.

En términos de la cobertura y de las condiciones materiales en que se desarrolla la inclusión, los actores tanto territoriales como del nivel central destacan avances, aunque todavía no se logra responder a la insuficiencia histórica de instituciones de nivel inicial que data de los orígenes del sistema. Por un lado, señalan un aumento de la oferta de jardines de infantes en la Provincia de Buenos Aires que se verifica en los cambios en el período inter-censal, que se expresa en el incremento de la asistencia de 4 años desde el 67% en 2001 al 81% en 2010 y en el caso de las salas de 5, del 84% al 92%. Pero estos incrementos resultan aún insuficientes y varían según los territorios. De hecho, los distritos seleccionados presentan desventajas en ese aspecto, ya que uno alcanza al 2001 el 70% y el 83% para sala de 4 y 5 respectivamente (distrito B) y el otro el 69% y 89% (distrito A).

Al acercarnos a los territorios, los docentes y directivos señalan déficits en las condiciones materiales que obturan los procesos de inclusión escolar en el día a día en los jardines. La falta de infraestructura; la dificultad de generar recursos recurrentes, por ejemplo, con la demora en la aprobación de las plantas orgánico funcionales (POF) aún cuando en las creaciones edilicias han tenido lugar nuevos cargos; así como la ausencia de recursos materiales básicos en las instituciones (el agua, la luz, el espacio en las aulas y en la escuela, materiales didácticos, la falta de transporte), aparecen como los temas más urgentes a resolver. La demanda se orienta a responder no solo a la numerosa matrícula que asiste a los jardines, sino también para

absorber la creciente demanda proveniente del aumento poblacional vertiginoso que vio emerger y consolidarse en los territorios nuevos barrios en los últimos años. Como señala Terigi (2009), la educación escolar de niveles básicos es un servicio que requiere de distribución territorial para cumplirse. Pero las dinámicas demográficas de las ciudades generan escenarios no anticipados por el planeamiento que dificultan a las administraciones locales la tarea de construir a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar el ingreso oportuno y las condiciones de escolarización adecuadas.

Así, como hemos señalado en el caso del distrito A, los procesos de segregación urbana impactan sobre los procesos de inclusión educativa: la escuela es testigo activo de las distancias sociales y culturales, y no siempre logra alejarse del reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad; ya sea porque reproduce involuntariamente ciertas representaciones y estigmas sobre aquellas familias y niños/as que no responden a las expectativas de la escuela o porque sencillamente al no tener recursos necesarios, no puede modificarlo aun cuando se lo proponga. En ese distrito además, los JC no constituyen una opción escolar, sino una oferta dispersa, escasamente regulada y sobre la que se conoce poco.

Así, la insuficiencia en la cobertura genera dinámicas que atentan contra el cumplimiento de los derechos que, como la educación, la salud y la seguridad social, se consideran interrelacionados. La competencia entre las familias generada por la falta de vacantes, la certificación de la AUH a niños que no acceden a la escuela, hasta el llano desentendimiento por ambas cuestiones, conforman un mapa complejo que expresa las dificultades del Estado para cumplir con las garantías que supone el derecho.

A ello se suma la escasez de recursos humanos especializados capaces de dar respuestas adecuadas a los imperativos de la inclusión escolar, cuyo caso más elocuente es la integración de niños y niñas con capacidades especiales.

En los distritos analizados se han detectado prácticas como por ejemplo la firma de libretas a familias que no tienen vacante o, por el contrario, la negación a certificar la escolaridad dificultando la percepción de AUH, que evidencian una severa tensión entre el despliegue de mecanismos de responsabilización estatal vía la “certificación oficial de la demanda” ante la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños/as en el nivel inicial, y la insuficiencia de las acciones desarrolladas para universalizar ese derecho.

A nivel de las instituciones, hay coincidencia con el nivel central respecto de la relevancia de la inclusión al jardín de infantes de todos/as los/as niños/as en edad escolar. Sin embargo, los modos de apropiación

de las otras dimensiones prioritarias desde el discurso oficial sobre la inclusión varían, y por ende también los problemas que debieran afrontarse.

En primer lugar, se observa un sentimiento ambivalente respecto de la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales, que se expresa en las prácticas y en las interacciones. Aunque la mayoría declara estar de acuerdo con la inclusión escolar, algunas veces se expresan sensaciones de cierto tedio frente a situaciones que no logran dominar y que dan como resultado aquello que nominamos como “labilidad del servicio”, que constituyen los atributos de lo que Kessler (2004) conceptualiza para el nivel secundario como “escolaridad de baja intensidad”. Pero si en el secundario el autor refiere al vínculo de los adolescentes con la escuela; aquí referimos a las condiciones inestables de la oferta, tales como el cursado con horario reducido para niños con necesidades especiales, por ejemplo, debido a la falta de apoyo de docentes especializados; o la oferta educativa inadecuada.

En segundo lugar, una labilidad del servicio vinculada a las dificultades del trabajo en barrios catalogados como difíciles, y que se expresa en problemas para la continuidad de las trayectorias debido al ausentismo docente. Es de aclarar que estas situaciones son más severas en instituciones que se arraigan en territorios con escasa articulación interinstitucional y en la que los jardines trabajan en situaciones de mayor soledad.

A estas condiciones que afectan la inclusión escolar para todos los niños y niñas, se le suman aquellas procedentes de los modos de apropiación de la AUH. Así como la política propone considerar a los perceptores como sujetos de derecho, los actores institucionales reinterpretan mayormente de modo coactivo la condicionalidad escolar que ésta supone. Un ejemplo elocuente es el de una entrevistada que afirma que al momento de certificar la asistencia en la Libreta Nacional de Seguridad Social, “les mienten”, *les pedimos que los nenes tengan un mes de asistencia seguido por lo menos. Si no los traen, los padres no están cumpliendo con el derecho a la escolarización de sus hijos*. Esta coacción hacia las familias, sin embargo, no se desarrolla en el marco de plenas garantías del derecho a la educación. El jardín de donde se extrajo el relato se localiza en un territorio en el que la oferta educativa hacia la primera infancia es insuficiente. Ejemplos como éstos muestran cómo en la escuela perviven modos de percepción y sociabilidad propios de la fase neoliberal que pueden atenuar los impactos de la articulación entre AUH y escolarización aún en cuestiones que esta política se ha propuesto transformar, tanto desde la norma como desde la institucionalidad. Asimismo, los docentes expresan una fuerte preocupación por

el ausentismo en los estudiantes desplazando la mirada del ausentismo docente que constituye una temática inquietante en algunos territorios.

La mayor parte de las familias expresa una alta valoración por la escolaridad de sus hijos, que no siempre tiene correlatos en prácticas que satisfagan los requerimientos de las escuelas. Entre las prácticas más criticadas, como el ausentismo, es justificada por las familias por sus condiciones materiales de vida que comprenden desde la precariedad de sus viviendas y su incidencia en la salud, hasta la falta de un tejido social de apoyo que colabore en momentos de emergencia. La interrupción de la asistencia a los jardines aparece entonces como la única solución viable frente a la enfermedad de algún miembro y la ausencia de allegados que alcancen a los/as niños/as sanos a la escuela mientras las madres cuidan a quienes se encuentran más delicados/as.

El desafío reside, entonces, en la posibilidad de consolidar experiencias de cuidado de la primera infancia desde las escuelas y en articulación con otras políticas sociales que contribuyan a poner en cuestión tanto la tradicional fragmentación de la oferta según el origen socioeconómico de las familias como las prácticas expulsoras de las instituciones educativas de modo de avanzar en la garantía del derecho a la educación de los/as niños/as de todos los sectores sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrenacci, L y Soldano, D. 2006 “Aproximaciones a las teorías de la política social a partir del caso argentino” en Andrenacci, L. (comp.) *Problemas de la política social en la Argentina contemporánea* (Buenos Aires: Prometeo).
- Ball, S. 2002 “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica” en *Páginas 2, Escuela de Ciencias de la Educación*, UNC, Córdoba (2/3) 19-33.
- Boltanski y Chiapello 2002 *El nuevo espíritu del capitalismo* (Madrid: Akal).
- Bourdieu, P. 1987 “Estructuras, habitus y prácticas” en Giménez, G. (comp.) *La teoría y el análisis de la cultura* (Guadalajara: SEP/ COMECOSO/UdeG).
- Bourdieu, P. 2002 [1979] *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus).

- Calvi, G; Cimillo, E. Y Chitarroni, H. 2011 “Alcances y límites de la AUH en los primeros meses de su implementación”. Ponencia presentada al 10º Congreso Nacional de ASET, Bs. As., 3 al 5 de agosto.
- Cardarelli, G. y Waldman, L. 2009 “Educación formal, no formal e informal y sus parecidos de familia” en [http://www.derechoseduacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc\\_ed\\_no\\_formal\\_graciela\\_cardarelli.pdf](http://www.derechoseduacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc_ed_no_formal_graciela_cardarelli.pdf).
- Castel, R. 1998 “La lógica de la exclusión social” en BUSTELO E. y MINUJIN A. (comps) *Todos entran*, (Buenos Aires: Santillana/ UNICEF).
- Cerletti, A. 2010 “Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas” en Acontecimiento, N° 38-39, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/Igualdad\\_y\\_equidad\\_en\\_las\\_politicas\\_sociales\\_y\\_educativas-Cerletti.pdf](http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti.pdf)
- Danani, C. 2008 “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1):39-48, janeiro/abril 2008
- Danani, C. 2012 “El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo”, en Gluz y Arzate Salgado *Debates para una reconstrucción de lo público en educación* (Buenos Aires: UNGS-UAEM).
- Danani, C. y Hintze, S. (Coord.) 2011 *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010* (Buenos Aires: UNGS).
- Diker, G. 2002 *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias* (OEI).
- Duschatzky, S. y Redondo, P. 2000 “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Duschatzky (Edit.) *Tutelados y Asistidos* (Buenos Aires: Paidós).
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1983 “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. En: [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf)
- Esquivel, V. ; Faur, E. y Jelin, E. 2012 *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado* (Buenos Aires: IDES).
- Faur, L. 2012 “El cuidado infantil desde la perspectiva de las mujeres-madres. Un estudio e dos barrios populares del Área Metropolitana

- de Buenos Aires”, en Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado* (Buenos Aires: IDES).
- Feldfeber, M. y Gluz, N. 2011 “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo” en Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, N° 115,abr.-jun.
- Fernández Ballesteros, R. 1996 *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (Madrid: Síntesis).
- Fleury, S. 2006 “Democracia, Ciudadanía y Políticas Sociales” en *Revista Salud Colectiva*, Buenos Aires, 2(2):109-112, Mayo - Agosto,
- Forni, P. 2004 Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Serie Doc. de Trabajo Fac. Cs Soc., N° 029, IDICSO – FSOC-USAL.
- Fraser, N. 1999 “Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente” en *Ecuador Debate*, Quito: Revista del CAAP, N° 46.
- Gentile, M. F. 2011 “Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables” en Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y ZAPIOLA, C. (comps) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y América Latina (siglos XIX y XX)*, (Buenos Aires: Editorial Teseo).
- Gentili, P. 2009 “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, N° 49.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: SXXI/CLACSO
- Gluz, N. 2006 *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO).
- 2012 “Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas” en Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales* (Buenos Aires: UNGS-UAEM).

- 2013 “Educación y emancipación: alternativas escolares en movimientos sociales (2006- 2010)”, Tesis de doctorado en educación, Buenos Aires, FFyL UBA, mimeo.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. 2011 “Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires” En: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf)
- (2013) “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, N° 21 En: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Grassi, E. 2002 “El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90”, Ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Buenos Aires: UNQ. En: [http://ps.unq.edu.ar/trabajos\\_titulo.asp](http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp)
- Hintze, S. y Costa, M. 2010 “De la sociedad de beneficencia a la asignación universal”. Ponencia presentada en el Ciclo de Debates 2010 “El Conurbano Bonaerense frente al Bicentenario: Balances y perspectivas”. ICO-UNGS, Buenos Aires, 2 de septiembre.
- Kantor, D. y Kaufmann, V. 2008 *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios* (Buenos Aires: CEDES-Fundación C&A).
- Karolinski, M. 2012 “Políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones e interrogantes de un proceso en construcción”. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacional y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Temas de Educación, CABA, 3 y 4 de diciembre, IIICE-FFyL-UBA.
- Karolinski, M. 2013 “¿De lo asistencial a lo pedagógico? Implicancias del proceso de oficialización de los jardines comunitarios en el trabajo de las educadoras”. Ponencia presentada en Jornadas “*Género, Políticas y Trabajadoras/es del Cuidado: Miradas comparativas*”. UNGS, 15 de octubre de 2013.
- Kessler, G. 2002 *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires* (Buenos Aires: IIPE – UNESCO).

- Kessler, G. 2004 *Sociología del delito amateur* (Buenos Aires: Paidós).
- Kessler, G. 2010 Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?
- Llobet, V. 2011 “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico” en: *Fractal, Revista de Psicología*, UFF; Río de Janeiro, V 23, N°23
- Malajovich, A. 2010 “Deudas educativas con la primera infancia” en *Voces en el Fénix*, N°3. En: [http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/8malajovich\\_3\\_0.pdf](http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/8malajovich_3_0.pdf)
- Merklen, D. 2004/5 Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Laboratorio/n line* [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53. En [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16\\_2.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm)
- Michi, N. et al 2012 “Los sentidos construidos en torno a la relación entre inclusión escolar y prácticas de educación social”. Informe final, ISTLyR, Convocatoria “Conocer para Incidir”-INFD-2009. Mimeo.
- Minujim, A. y Grondona, A. 2013 “Pobreza, necesidades y derechos. Definiciones en disputa”, en *Voces en el fénix* N°22, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-22>
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. 2009 “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas Socioeducativos” en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires: FFyL – UBA, N° 29.
- Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) 2008 *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades* (Ed. TRILCE, Montevideo).
- Redondo, P. 2012 “Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina” en *Propuesta educativa*, Año 21, Vol 1, N° 37. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/37.pdf>
- Sader, E. 2008 *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina* (Buenos Aires: CTA/CLACSO).
- Schuster, F. 2005 “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva” en Schuster, F.; Naishtat, F., Nardaccione, G. y Pereyra, S. (comps) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea* (Buenos Aires: Prometeo).



- Siteal 2013 *La situación de la primera infancia en Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño* (Córdoba: Fundación Arcor).
- Svampa, M. 2006 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* (Buenos Aires: Editorial Taurus).
- Svampa, M. 2008 *Cambio de época. Movimientos sociales y Poder Político*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sverdllick, I. y Austral, R. 2013 “La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010”. Buenos Aires: FRECSE-Campaña argentina por el derecho a la educación.
- Tenti Fanfani, E. 1991 “Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo” en: Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis* (Buenos Aires: CIEPP/ Miño y Dávila).
- Tenti Fanfani, E. 2007 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Terigi, F. 2009 *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas* (Buenos Aires: OEA).
- 2010 “La inclusión como problema de las políticas educativas” en *Quehacer educativo*, N° 100.
- (coord.) 2009 *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC/OEI.
- Thwaites Rey, M. 2004 *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*, Buenos Aires: Prometeo.
- 2005 “Estado: ¿Qué Estado?” en Thwaites Rey, M. y López, A. (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino* (Buenos Aires: Prometeo).
- Tiramonti, G. (comp.) 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes* (Buenos Aires: Manantial/FLACSO).
- Van Zanten, A. 2008 “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa* (Buenos Aires: IIPE/UNESCO/siglo XXI).

## FUENTES

CGE-DGCyE, Res. N° 65: “Programa de apoyo y acompañamiento a las experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario”.

Decreto N°1602/09, Asignación Universal por Hijo para Protección Social, 2007.

DIE-DGCyE, Relevamiento Anual, 2009.

DIE-DGCyE, Relevamiento Inicial, 2013.

INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007.

Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil N°26.233, 2007.

# POLÍTICAS PÚBLICAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY

## EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y ALCANCE DE LAS BECAS ESTATALES PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Claudia Talavera Reyes\* e Ivonne Gaona López\*\*

### PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Los pueblos y naciones indígenas<sup>1</sup> que habitan en Paraguay, se encuentran de entre todos los grupos excluidos al pie de la pirámide discriminatoria. Y no únicamente en términos económicos y de acceso a las necesidades básicas que el mode-

\* *Claudia Talavera Reyes*, Candidata a Doctora en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Investiga sobre agenda y políticas educativas en Paraguay, en perspectiva comparada regional. Investigadora asociada del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI). Miembro del grupo de Trabajo CLACSO “El Estado en América Latina. Logros y fatigas de los procesos políticos en el nuevo siglo”. Miembro del grupo de investigación Globalisation, Education & Social Policies (GEPS-UAB). En los últimos años participa de estudios vinculados a los Pueblos Indígenas en Paraguay, especialmente en el área de Educación y Derechos. Ha ejercido la docencia universitaria en diversas instituciones de Paraguay, especialmente en el área de Educación.

\*\* *Ivonne Gaona López*, Socióloga por la Universidad Católica de Asunción. Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de Asunción. Ha cursado estudios de antropología, y de desarrollo sostenible en la Educación Indígena. Ejerció la docencia universitaria en la cátedra de sociolingüística en la Universidad Evangélica del Paraguay. Participa de diversos proyectos y equipos de investigación vinculados a los Pueblos Indígenas en Paraguay, con particular énfasis en el área de Educación, infancia y adolescencia, así como en lo relativo a la alfabetización de jóvenes y adultos. Ha participado de la elaboración de diversos materiales didácticos para la Educación Indígena, y recientemente ha publicado artículos y capítulos de libros sobre educación y exclusión.

---

1 En estas líneas, se utilizarán indistintamente las expresiones pueblos indígenas y pueblos originarios para evitar la repetición excesiva, admitiendo que es la primera, pueblos indígenas, la más aceptada en Paraguay.

lo de “desarrollo social” actual nos proporciona, sino que esta exclusión tiene una dimensión mucho más profunda basada en la negación e invisibilización de su existencia por parte del Estado y de la sociedad nacional mayoritaria (Gaona, 2013).

Los principales análisis respecto a la Población Indígena y la Educación Superior en América Latina, se desarrollan desde IESALC, y se orientan al estudio y promoción de la interculturalidad en las IES, y a la equidad que se promueve al interior de éstas instituciones (Mato, 2012). Sin embargo, -pese a la adscripción, generalmente automática, a los diversos acuerdos y tratados internacionales-, en la defensa y conquista de derechos, Paraguay se encuentra muy retrasado, no solo en relación a los Pueblos Indígenas, sino a la población en general, por lo que antes que destacar el planteamiento de la interculturalidad al interior de las IES, es necesario conquistar el acceso a éstas instituciones para los ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a los pueblos originarios que habitan el territorio paraguayo. Los resultados preliminares del III Censo Nacional de Población Indígena, dan cuenta de un progresivo y sostenido crecimiento de esta población, pasando de ser alrededor de 87.000 habitantes indígenas en el año 2002, a relevarse actualmente un total de 112.848 habitantes indígenas en el año 2012, los que mayoritariamente son jóvenes y situados en el contexto rural (DGEEC, 2013). Es decir, que la población indígena creció alrededor de un 30% en diez años, dato estimulante y alarmante a la vez, dado el elevado porcentaje de infancia y juventud desprotegida que todos los informes revelan. En los últimos informes de Derechos Humanos en Paraguay (CODEHUPY, 2012, 2013), la vulneración de garantías hacia el sector indígena cobra especial relevancia en relación a la discriminación, medio ambiente, trata de personas y derecho a la alimentación, además de su inclusión en otras temáticas específicas como el género, la infancia, el patrimonio cultural y por supuesto, la educación.

No contamos con datos disponibles acerca de la distribución de la matrícula universitaria en Paraguay, por universidades, ni por sectores de población<sup>2</sup>. Los datos comparados más recientes acerca de la situación de los Pueblos Indígenas en Paraguay, particularmente en cuanto al derecho a la Educación, se reflejan en el informe del año 2011 sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, denominado “La Educación de los Pueblos Indígenas y Afro-descendientes”, publi-

---

2 La Universidad Nacional, y la Universidad Católica, en sus distintas sedes, son las principales referencias en la Educación Superior en Paraguay, tanto por su carácter histórico, como por las condiciones educativas. Han crecido sin embargo, enormemente, las universidades privadas de diverso tipo.

cado por IPE-UNESCO Buenos Aires (López, 2012). En dicho informe, destacan los datos de Paraguay respecto a la región, dada la significativa diferencia en el acceso a la educación entre la población indígena y no indígena, siendo no sólo la más baja tasa de acceso entre los países estudiados, sino además, la que revela mayor distancia entre pares indígenas y no indígenas. Cuatro veces menos indígenas concluyen la Educación Básica en Paraguay, en comparación al resto de la población. Las diferencias entre indígenas y no indígenas continúan en el acceso a la Educación Media, en donde la interrupción de la trayectoria escolar es sustancialmente distante de la de sus pares no indígenas. Solo un 50% de los indígenas que vive en Paraguay, y que concluye la Educación Básica, tiene probabilidades de continuar sus estudios secundarios. En el informe referido, Paraguay es nuevamente uno de los casos más críticos respecto a la culminación del bachillerato. Por una parte, solo una escasa proporción de indígenas que han concluido la Educación Básica, continúa luego sus estudios de Educación Media, pero a su vez, de este escaso número que inicia la secundaria, la concluyen seis de cada diez jóvenes, lo que refleja una diferencia de entre quince y veinticinco puntos porcentuales con respecto a sus pares no indígenas. En la Educación Superior, luego de una trayectoria que como se ha reflejado, es sistemática y constantemente excluyente, las probabilidades de que un indígena se plantee la posibilidad de seguir estudiando, y acceda a la universidad, son significativamente reducidas comparativamente. Paraguay sobresale reiteradamente como situación crítica, dado que “la proporción de población indígena que continúa sus estudios, aun habiendo culminado los estudios medios, es muy reducida respecto de los estudiantes blancos o mestizos” (López, 2012: 110), existiendo una brecha de cuarenta y seis puntos porcentuales entre las probabilidades de unos y otros. En resumidas cuentas, la brecha entre indígenas y no indígenas en el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles educativos es muy significativa en Paraguay. Si bien debe atenderse la especificidad cultural de cada pueblo, y su particular relación con la Educación formal, es incontestable la vulneración del Derecho a la Educación y del principio de no discriminación por parte del Estado, a lo que se añaden numerosas vulneraciones asociadas.

Además de las condiciones estructurales que obstaculizan el acceso a oportunidades igualitarias en la educación, es necesario pensar también la cuestión del reconocimiento de la juventud indígena como población con iguales derechos y diferentes necesidades. El informe sobre Juventud y Desarrollo Humano en el Mercosur, publicado por PNUD en el año 2009, concluía que una de las dimensiones principales de diferenciación entre jóvenes paraguayos es el nivel socioeconómico que separa a ricos y pobres, y uno de los principales focos de discrimi-

nación la identidad cultural relacionada con los Pueblos Indígenas. El 77% de los jóvenes asuncenos reconocían que los indígenas reciben un trato injusto o bastante injusto, y en comparación al resto de jóvenes de la región, la discriminación de blancos a indígenas sobresalía notablemente como una de las peores injusticias (5,9 con respecto al 1% de promedio en jóvenes encuestados de Montevideo, Río de Janeiro y Buenos Aires) (PNUD, 2009: 325). Sin embargo, mientras jóvenes de todos los grupos sociales mencionan el maltrato cotidiano hacia los indígenas, “que se traduce en dificultades para acceder al trabajo y la educación, su discriminación en el espacio público y estigmas relacionados a la apariencia y el lenguaje” (PNUD, 2009: 153), se advertía de una ambivalencia en los relatos, en tanto, “se reconoce la discriminación que sufren los indígenas y se señala la hermandad de sangre o su lugar de antepasados (lo que los coloca, paradójica y efectivamente, ahí, en el pasado) [pero] al mismo tiempo se los culpabiliza por su situación: no estudian, son tímidos, se aíslan (por el idioma, caracterizado como “cerrado”), no aprovechan las oportunidades o son vagos” (PNUD: 2009, 153).

En la práctica, muy recientemente ha empezado a pensarse la cuestión indígena en la educación, pese a algunas iniciativas dispersas en etapas anteriores. Tras largos años de lucha, en el año 2007 se aprueba en Paraguay la ley que crea la Dirección de Educación Escolar Indígena. Una somera indagación acerca del proceso de desarrollo y formulación de dicha ley, permite constatar que la misma surge luego de extensos debates, consultas y modalidades de incidencia promovidas por los mismos pueblos indígenas y grupos de apoyo, no por el Estado. En su tramo final, cuando aún estaba pendiente la definición de una postura clara ante la Educación Superior, y en plena etapa pre-electoral, la propuesta es objeto de manipulaciones políticas desde los representantes parlamentarios, lo que deviene en la aprobación de la ley sin consenso del sector indígena organizado en el grupo de seguimiento integrado por representantes de veinte pueblos. Aquellos sectores sociales que habían promovido la ley, disconformes con el documento final, y con los procesos políticos implicados, decidieron igualmente apoyar su promulgación, dado que una nueva ronda de debate y consultas comportaba el riesgo de dejar abierto el proceso hasta la conformación pos-electoral del Parlamento, con lo que ello implicaba de incertidumbres, nuevas dilaciones, y mayores riesgos de alteración de las propuestas ya consensuadas. Así, “en el año 2007, después de décadas de lucha de los Pueblos Indígenas [...] se da un paso que podríamos considerarlo como un hito histórico: la aprobación de la ley 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, donde se propone la creación de un sistema de educación que integre el “sistema de educación indígena” y el “sistema de la sociedad nacional”, planteándose de ese modo

una propuesta intercultural” (Gaona, 2013). A la nueva ley, le sigue otro hito histórico, cual es la victoria electoral al año siguiente de Fernando Lugo, con lo que se produce en Paraguay la alternancia política en el poder, tras sesenta y tres años de hegemonía del Partido Colorado, entre los que se cuentan treinta y cinco años de dictadura militar. Es finalmente el gobierno de Fernando Lugo el que instituye la Dirección General de Educación Escolar Indígena en el Ministerio de Educación, configurando así una perspectiva más inclusiva, reivindicativa y coherente con la composición social pluricultural y diversa del país.

Pese a numerosos cambios, marchas y contramarchas, desde la DGEEI se han emprendido diversas iniciativas vinculadas al derecho a la Educación de los pueblos indígenas. Con apoyo de UNICEF, la Coordinadora de Derechos de la Infancia y Adolescencia (CDIA), la OEI, entre otras instituciones, se han desarrollado en los años recientes algunas iniciativas de estudio y acompañamiento de la realidad indígena en el ámbito de la Educación, especialmente en lo que refiere al nivel inicial, básico y de educación de adultos. Se han realizado congresos de Educación Indígena, Seminarios de Educación Intercultural, Proyectos de Alfabetización, iniciativas todas de alcance muy limitado por la insuficiencia de medios, y dificultades para la proyección a medio y largo plazo (por ejemplo, MEC 2009, Ramírez 2010). En particular, “el II Congreso Nacional de Educación Indígena<sup>3</sup>, realizado en el año 2009, ha contextualizado las reflexiones, propuestas y conclusiones en una perspectiva de derechos de los pueblos originarios, reivindicando compromisos asumidos a nivel nacional e internacional [...] Bajo el lema “Avanzando en la construcción de una política educativa desde y para los pueblos indígenas en Paraguay”, el congreso se propuso “relevar recomendaciones y propuestas que contribuyan a orientar la implementación de la política educativa impulsada por la Dirección General de Educación Escolar Indígena en cogestión con los pueblos indígenas” (MEC, 2009: 7). En todas estas iniciativas, parece evidente que los tiempos, intereses y recursos aún no se orientan a la Educación Superior, y sin embargo, las demandas hacia este nivel son crecientes.

El periodo 2008-2012 ha estado particularmente orientado al énfasis en el crecimiento de la conciencia de derechos en la población en general, asumiendo como lema gubernamental el de un “Paraguay para todos y todas”. Si bien el gobierno ha sido interrumpido abruptamente en junio de 2012, es posible aseverar que las políticas públicas abrieron expectativas de participación, lo que conduce también a consecuentes críticas y exigencias desde los beneficiarios. Entre la población indígena, la demanda se extiende actualmente hacia las políticas de acceso a

---

3 El “I Congreso Nacional de Educación Indígena” fue realizado en el año 2001.

la Educación Superior, nivel que empieza a ser de interés para las generaciones actuales de egresados de la Educación Media, pertenecientes a alguno de los pueblos originarios. Los miembros de pueblos indígenas que desean acceder a la universidad, lo pueden hacer casi exclusivamente a través de una política activa del Estado para incluirlos. Y sin embargo, ante las convocatorias de becas de las instituciones a cargo, carecen de instancias de ayuda que los informen, los asesoren, acompañen y defiendan sus intereses. Ninguna institución cuenta con recursos asignados para realizar este acompañamiento, por lo que se producen diferentes situaciones de desconcierto, desamparo, abandono y escasas o precarias manifestaciones de protesta. Las políticas en juego no son suficientes ni pertinentes para efectivizar los derechos y alcanzar avances significativos en la inclusión efectiva de una población ignorada.

Entre las becas estatales para el acceso a la Educación Superior, sobresale por sus condiciones la oferta de Itaipú, que ha crecido y se ha consolidado a partir de las conquistas de soberanía energética promovidas por el gobierno desde 2008, y alcanzadas tras procesos de renegociación del tratado de cesión de energía con Brasil. El incremento sustancial de divisas para Paraguay, ha permitido, entre otras cosas, la conformación del Parque Tecnológico Itaipú, y la Unidad de Gestión de Becas de la Entidad Binacional Itaipú, en el lado paraguayo. Desde allí, se han abierto atractivas convocatorias de becas para la formación universitaria de grado y posgrado de ciudadanos y ciudadanas paraguayos, con mecanismos específicos de atención a sectores menos favorecidos. Además de Itaipú, el Ministerio de Educación (MEC), y el Instituto Nacional del Indígena (INDI), ofrecen ayudas educativas a jóvenes indígenas para su acceso a la universidad. En este marco, en marzo de 2013, se ha promulgado la nueva ley de becas, que pretende ordenar y dar continuidad a las políticas educativas estatales. La Dirección de Becas del Ministerio de Educación pasa a constituirse en Dirección General de Becas, a fin de organizar y canalizar toda la oferta y regulación nacional de este tema. Pero en el proceso de elaboración y discusión de la ley, no han sido convocados a participar, ni son mencionados explícitamente los pueblos originarios. Dicha ley, se encuentra actualmente en proceso de regulación, a través de reuniones permanentes entre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Ministerio de Educación, y otras instancias implicadas. Además, se está ampliando vertiginosamente en los últimos meses la legislación referente a la Educación Superior, sin que éstas contemplen tampoco los intereses, demandas y derechos indígenas, ni permitan su voz en los procesos de formulación.

Las viejas y nuevas formas de exclusión de las instancias de debate, de la toma de decisiones, y consecuentemente, de los beneficios en



las condiciones de acceso en igualdad de oportunidades a la Educación Superior, al igual que sucede con frecuencia en otros temas igualmente importantes, Paraguay tiene contrastadas dificultades para conciliar las necesidades y las políticas; y a la vez, las políticas con los estudios e investigaciones, yendo no solamente cada aspecto por trayectos independientes, sino sobre todo, contando con insuficientes avances en el estudio de las necesidades, el diseño de políticas, y en la investigación de las relaciones entre beneficiarios y resultados reales. Pero sobre todo, destacamos las dificultades para mirar desde una perspectiva plural, incluyente y de amplio reconocimiento de la diversidad poblacional. Si bien se han alcanzado avances en relación al estudio y puesta en práctica de algunas cuestiones referentes a la interculturalidad en la Educación Escolar Indígena, no se cuenta actualmente con ningún avance respecto a la situación de las Comunidades Indígenas en cuanto a la Educación Superior.

En este trabajo, asumimos que con los Pueblos Indígenas “toda la teoría y la lógica subyacente del concepto de exclusión desde el paradigma occidental, no puede ser tomado con exactitud como marco para el análisis”, destacando por tanto la necesidad de construir la noción de exclusión desde los Pueblos Indígenas” (Gaona, 2013), sus percepciones y representaciones, y hacia ello nos hemos enfocado. Es necesario reconocer que los indígenas que habitan en Paraguay, -a diferencia de otros pueblos americanos que asumen la nacionalidad de su territorio actual-, tienen dispares, imprecisas y a veces contradictorias posiciones respecto a su pertenencia a la nación paraguaya<sup>4</sup>, aunque sí está claro que su territorio ancestral y legítimo pertenece hoy a esta nación. Por ello, es preciso reivindicar que, “...esta nación es un orden político supranacional dominante y rector en ciertos aspectos, que debe responsabilizarse de que los pueblos y naciones indígenas tengan respuesta a las antiguas y nuevas necesidades creadas por las condiciones de desventaja actual” (Gaona, 2013).

Buscamos visibilizar las problemáticas percibidas y experimentadas por las y los jóvenes de Pueblos Indígenas, en relación a una demanda emergente cual es el acceso a la universidad, y específicamente a la disponibilidad y pertinencia de las becas de formación de grado ofrecidas por el Estado. A fin de sistematizar la evaluación, nos centramos en el análisis del alcance de las becas a nivel estatal ofrecidas por tres instituciones diferentes: el Ministerio de Educación (MEC), el Instituto Nacional de Desarrollo Indígena (INDI), y la Entidad Binacional Itaipú.

---

<sup>4</sup> Son habituales expresiones como “ustedes los paraguayos”, y “nosotros los paraguayos”, en contraposición a ellos, “los indígenas”.

El estudio de esta problemática se vincula a una necesidad originalmente expresada desde la Dirección de Educación Media Indígena, dependencia de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) del Ministerio de Educación, en donde se reciben frecuentemente, demandas, presiones y manifestaciones de protesta por parte de los postulantes a las becas de acceso a la Educación Superior, pertenecientes a diversos pueblos indígenas. Las posibilidades de dicha dependencia, tanto por escasez de recursos materiales y humanos, como por las limitadas funciones y competencias, no han permitido asumir responsabilidades concretas al respecto. En consecuencia, la DGEEI insta a las y los jóvenes a presentar sus reclamos ante otras instituciones, como el Instituto Nacional del Indígena (INDI), que tampoco cuenta con recursos ni funciones vinculadas para tal efecto. Así, no existen instituciones del Estado que respondan a las características y necesidades reales de los pueblos indígenas para el acceso equitativo e igualitario a las becas universitarias y a la universidad- por lo que éstos, quedan directa o indirectamente excluidos de sus beneficios.

Una de las iniciativas más valiosas para gestionar este tipo de problemáticas, no solo entre las y los jóvenes indígenas, sino entre la juventud en general, se ha producido durante el periodo de gobierno 2008-2012, a través de la creación de la “Unidad de Gestión de Becas”, dependiente de Itaipú para las becas ofrecidas por esta institución en particular. Tal dependencia, contaba con recursos humanos suficientes y calificados para atender a las diversas particularidades de los becarios, numerosas y complejas en un país con profundas dificultades educativas en todos los sentidos: alcance y pertinencia de la educación básica, acceso a la información, comprensión oral y escrita, recursos materiales, entre otros. Sin embargo, tras el desalojo del poder de Fernando Lugo en junio de 2012, dicha dependencia fue progresivamente debilitada, y finalmente desmantelada en marzo de 2013. También es cierto, como se ha comprobado en esta investigación, que dicha estructura no contaba con una orientación específica hacia el alumnado de pueblos indígenas, pero los atendía en relación a necesidades comunes con jóvenes provenientes de contextos rurales y de pobreza.

Tanto las demandas desatendidas que ponen en juego la vulneración de derechos humanos fundamentales de una población específica y ya de por sí sensible cual es la de Pueblos Originarios, como la desarticulación desde el propio Estado, de iniciativas tendientes a efectivizar derechos y beneficios entre las y los ciudadanos, nos llevan a plantear la necesidad de comprometer a la academia en la visibilidad, enunciación y advertencia de los incumplimientos y vulneraciones de compromisos asumidos desde el propio Estado, que consolida así las desigualdades de partida, a las que se añaden constantemente nuevas desigualdades. En

cualquier caso, del análisis se derivan propuestas concretas relevadas entre los propios demandantes de políticas públicas más equitativas. Así, describimos y explicamos las experiencias de los afectados respecto a sus derechos fundamentales, y en particular, respecto al derecho a la educación y a la no discriminación, para propiciar la reflexión y revisión de esta realidad, de una manera constructiva.

En este estudio de casos cualitativo, todos los medios de acercamiento a la realidad facilitan la comprensión del caso, y permiten describir, explicar y formular valoraciones que orienten la toma de decisiones. Buscamos constatar si las políticas públicas responden a las necesidades de una población en concreto, y detectar los aspectos de la puesta en práctica que son especialmente problemáticos, y requieren medidas correctivas para mejorar su impacto. Para ello, nos centramos en la perspectiva de los destinatarios o beneficiarios supuestos, en este caso, un sector específico cual es la población de jóvenes indígenas. Se reflejan por tanto los resultados de dieciocho entrevistas semi-estructuradas, diez de ellas a jóvenes representativos de la población objeto de estudio, y ocho entrevistas a representantes institucionales y organizacionales vinculados a la temática explorada. Para la triangulación de la información se accedió además a fuentes documentales legislativas y normativas, y a otras fuentes secundarias complementarias. Nos interrogamos acerca de si las becas ofrecidas por el Estado mejoran las oportunidades de acceso de los jóvenes de pueblos indígenas a la universidad, y si ofrecen oportunidades efectivas de inclusión en la Educación Superior a este sector de la población. Ello, se desglosa en cuestiones concretas: ¿cómo perciben los miembros de las Comunidades Indígenas las condiciones de equidad y justicia de las becas de formación universitaria ofrecidas desde el Estado?, ¿reciben información clara, suficiente y adecuada?, ¿cuentan con instancias de acompañamiento para la gestión de los interesados?, ¿existen mecanismos e instancias suficientes para responder a los intereses, necesidades e inquietudes de éstos en relación a dicha política pública?, ¿cómo valoran los postulantes a las becas de formación universitaria provenientes de comunidades indígenas el alcance y pertinencia de la política?, ¿qué papel asume el Estado desde la perspectiva de dichos actores?, ¿existen inequidades e injusticias manifiestas percibidas por éstos?, ¿en qué medida dicha política promueve el acceso a la educación desde un enfoque de derechos?, ¿qué medidas de ajuste serían indispensables que asuman las instancias estatales para restituir derechos y garantizar la equidad y percepción de justicia desde la perspectiva de los postulantes provenientes de las comunidades indígenas?

Promover la equidad e igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas, como componente ineludible de las Políticas Públicas, y

contribuir al diseño, implementación y ajuste de Políticas Públicas que garanticen los derechos de esta población, y reviertan la discriminación que sufren en todos los niveles educativos, son los objetivos principales. Ello, se concreta en objetivos específicos: -identificar las principales problemáticas emergentes experimentadas por las y los jóvenes de los pueblos originarios, para acceder en condiciones equitativas e igualitarias, a las becas de formación de grado universitario ofrecidas desde el Estado; -caracterizar la relación entre la oferta de becas de formación universitaria provistas por el Estado, y las necesidades y demandas en relación a dicho nivel educativo, manifestadas por los pueblos indígenas; -valorar la pertinencia y alcance de las becas de formación de grado ofrecidas por el Estado, para responder a las necesidades y características de los postulantes procedentes de los pueblos originarios; -establecer propuestas concretas de restitución de derechos en relación a las políticas de becas de acceso a la Educación Superior, que garanticen el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y principio de no discriminación hacia los miembros de pueblos originarios.

En el capítulo II, se enmarca la problemática en torno al papel del Estado y la democracia en realidades interculturales, atendiendo al pluralismo indispensable, y a los compromisos implicados en la comunidad compartida de derechos. El capítulo III, presenta las perspectivas de los jóvenes indígenas acerca de la oferta del Estado, las oportunidades y obstáculos para el acceso a la Educación Superior desde esas condiciones deseables a partir de una realidad intercultural. Finalmente, el capítulo IV arroja algunas conclusiones para seguir pensando y profundizando la conformación de una sociedad plural e inclusiva en torno a los derechos indígenas, y en particular de los jóvenes. En el capítulo V proponemos algunas actuaciones concretas, necesarias de manera inmediata, para restituir derechos, evitar discriminaciones y fortalecer por tanto el rol del Estado en la construcción de una ciudadanía efectiva de todos los habitantes de la república.

Esperamos que los resultados sean recuperados desde cada una de las instituciones implicadas, a fin de que el Estado ajuste su actuación acorde a lo asumido en el Convenio 169, la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, así como a las prerrogativas constitucionales y legislativas del Derecho a la Educación, y del principio de no discriminación que sustenta la declaración universal de Derechos Humanos. Dada su orientación a la evaluación de una política pública con consiguientes propuestas que susciten su mejora, esperamos favorecer los mayores grados de concreción posibles, y propiciar el acceso y discusión del estudio a todos los colectivos implicados, estimulando un diálogo auténticamente igualitario entre las partes.

## **PENSAR EL ESTADO Y LA DEMOCRACIA CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**

### **ESTADO, DEMOCRACIA Y PLURALISMO: LA URGENCIA DECOLONIAL**

“La relación colonial con esos pueblos [indígenas en Paraguay] se puede calificar de continua e ininterrumpida. Si bien los tiempos son otros, la relación colonial sigue siendo la misma, aunque más cruel, rápida y eficaz en la actualidad” (Melià, 2011: 79).

*A priori*, la emergencia de la cuestión indígena en América Latina, sobrevenida entre finales de los noventa y principios del nuevo siglo, abría una propuesta de “democratización fundamental” para el conjunto de la sociedad y el Estado latinoamericano (Bengoa, 2007: 42). Pero cuando nos referimos a pensar el Estado y la Democracia con los Pueblos Originarios, incidimos en la necesidad de repensar qué Estado y qué Democracia son posibles y necesarios para situar en condiciones de igualdad los derechos, demandas y luchas de este sector de la población. Como advierte Mato, “no se trata de “hacerles un favor a los pobrecitos excluidos”, se trata de hacernos un favor a nosotras/os todas/os, de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües” (2008: 4), puesto que ello nos permitirá desarrollar sociedades acordes a nuestras peculiaridades y no “deslucidos reflejos de las sociedades europeas”.

La perspectiva poscolonial permite pensarnos a partir del colonialismo social y colonialismo interno que nos atraviesan (además del colonialismo externo que sigue más vigente que nunca al menos en Paraguay tanto respecto a los vecinos como al resto de potencias con intereses económicos y políticos en el territorio), y que incide en el análisis de las sociedades y gobiernos, -en este caso en países de América Latina-, a partir de los condicionamientos y consecuencias derivadas del origen del Estado-Nación, como identidad política, y no cultural. Entendemos el origen de este Estado como sujeto a la búsqueda de una identidad nacional homogénea, donde se reconoce una sola manera de pensar, ser y hacer, lo cual es evidentemente excluyente, y conducen al racismo y la discriminación, que sin ser reconocidos, no podrán ser transformados.

El Sistema Educativo es uno de los mitos fundadores del Estado-Nación, en esa defensa de la unidad e identidad única, y por ello es necesario repensarlo junto al resto de nociones que condicionan los modos actuales de convivencia excluyentes y discriminatorios. Croso (2011) menciona al mito de la democracia racial, que niega e invisibiliza la problemática segregacionista en América Latina, considerándola superada, y lleva por tanto a la persistencia del *statu quo*. Pese a ello,

siguen destacando las luchas de diversos grupos, como los indígenas, que en palabras de la autora “han logrado, a partir de procesos de resistencia y lucha, ampliar el reconocimiento público de la existencia del racismo y de las múltiples formas de discriminación” (Croso, 2011: 306). Al contrario de las posturas que pretenden invisibilizar las luchas étnico-raciales (con todos los cuestionamientos que tienen las mismas nociones de etnia y raza) tras la aparente homogeneización nacional, consideramos necesario admitir que el colonialismo y el patrimonialismo asociado, se han mantenido y agravado en los siglos transcurridos luego de los procesos independentistas. El colonialismo ya no es solo ni predominantemente externo, sino que se consolida como colonialismo interno, en tanto política de Estado, pero a la vez, como “una gramática muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (Santos, 2010: 18).

Se están produciendo entre tanto transformaciones que incluyen ya no solo luchas por la igualdad, sino también por el reconocimiento desde las diferencias. Coincidimos con Santos, desde una perspectiva poscolonial, en que “el Estado no puede ser culturalmente neutro, porque si lo es, favorece objetivamente a la cultura dominante” (Santos, 2007: 32), y además, se torna imprescindible la memoria, ya no solo, agregamos, para recordar las injusticias vividas, sino sobre todo, para repararlas y reivindicar a las poblaciones que las siguen padeciendo. Además, como el mismo autor defiende, “si hubo una injusticia histórica hay que permitir un período transicional donde haya un tiempo de discriminación positiva a favor de las poblaciones oprimidas”, lo que implicaría redistribución de la riqueza y actos políticos decididos en cada sociedad.

Los Estados latinoamericanos de finales del siglo XX incorporaron a los pueblos indígenas en los documentos y la legislación, institucionalizando derechos por la vía impositiva (*top-down*), más que por la consensuada (*bottom-up*), en un contexto neoliberal que lejos estaba de buscar convertirlos en sujetos de derecho, o en consumir una refundación etnocultural de las instituciones. Para ello fue determinante la influencia de la comunidad internacional (ONGs, ONU, Cooperación Europea y otros actores); así como la ratificación global de convenios y acuerdos que presionaban a los estados que transitaban periodos de redemocratización (Arango, 2012). Pero, aunque aparentemente se acepte la pluralidad en el marco jurídico, “ello implica la creación de espacios físicos, económicos, políticos y culturales para no convertirse en retórica hueca” (Bartolomé, 2009 en Arango, 2012: 44). También Bengoa (2007) manifiesta que la mayor parte de los compromisos y políticas asumidos con los pueblos indígenas en los noventa no se cum-

plieron, al tiempo en que admite que “hoy la cuestión indígena, a pesar de lo complejo que es resolver los asuntos indígenas inmediatos, está en todas las “agendas latinoamericanas” guste o no guste a quienes las deben confeccionar” (2007: 16). Una auténtica refundación cultural del Estado-Nación implicaría dismantelar la matriz colonial que incluye la inferioridad de lo indígena como raza frente a lo blanco/mestizo/criollo, la colonialidad del saber y lo eurocéntrico como lo científico, la colonialidad del ser que proyecta a lo indígena como no-civilizado, y la colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2008).

En palabras de Thwaites (2013), este es el momento en que debemos profundizar el análisis sobre las transformaciones operadas en nuestros Estados, incluso en aquellos sin pretensiones progresistas; para ello, identificar núcleos de resistencia, marchas y contramarchas en los cambios, entre ellos, los consensos orientados al desarrollo social, y considerar peculiaridades constitutivas y rasgos distintivos en cada caso, son tareas necesarias. Entre estas peculiaridades y rasgos se sitúan las alternativas y trayectorias desde y para los pueblos originarios a quienes forzamos a convivir con el Estado clásico y su formato a menudo alejado de lógicas y concepciones ancestrales. Identificar asimismo las mediaciones establecidas desde las instituciones públicas y sus burocracias, signadas también por la conducción gubernamental de turno es otra tarea inevitable (Thwaites, 2013).

En cuanto a la democracia, si atendemos a la noción liberal y representativa, nos alejamos de las posibilidades efectivas de participación de los pueblos originarios. Así lo expresa el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas de Paraguay, para quienes “el sistema democrático es una concepción absolutamente ajena a las comunidades originarias porque en estas se practican los consensos” (CONAPI, 2010). Debemos tener en cuenta a Tapia (2002), cuando advierte que “una democracia sin democratizaciones tiende a volverse simplemente Estado” (2002: 47), y estas democratizaciones implican necesariamente procesos de deliberación y tiempo para el pluralismo, para la experimentación de las libertades –lejos del equilibrio defendido desde las teorías de la gobernabilidad–, contra las desigualdades. La libertad y la igualdad son el corazón y motor de las democracias, y no, el Estado, sus rutinas y su administración. Las democratizaciones así entendidas, son notoriamente más coincidentes con las formas deliberativas de las comunidades originarias, y decididamente discordantes con la cada vez más débil democracia representativa occidental de la que se desmarcan los indígenas. Por eso, Santos (2007) propone una democracia intercultural, que exige diferentes formas de deliberación democrática, una “demo-diversidad”, democracia diversa, con formas de participación occidentales, como el voto o los referéndums, y formas indígenas como los consensos comuni-

tarios para la toma de decisiones, y a nuestro entender, esto es necesario también en la política educativa. Para el autor, no puede imponerse a los indígenas una solidaridad nacional, si se busca fortalecer una doble identidad, -en este caso, paraguaya e indígena, será necesario más bien, establecer consensos compartidos y justos.

Pero, ¿cómo se conjugan estas aspiraciones con las posibilidades reales en Paraguay? ¿Cómo se proyecta esta propuesta democrática radical en un contexto de restricción de libertades, superficialidad y oportunismo de discursos y prácticas en torno a la desigualdad, a la diversidad y a la inclusión? Para Bartomeu Melià, antropólogo de extensa y reconocida trayectoria en el estudio de los pueblos indígenas en Paraguay, éstos “van conociendo, poco a poco, los derechos que les otorga con tanta tacañería el Estado”, al tiempo en que reafirman sus identidades y territorios (Melià, 2011: 101), pero lo que existe en el país es “política con los indígenas, nunca de indígenas ni indígena”. Estos pueblos, siendo tratados como problema, hubieran podido ser, y en su opinión aún pueden serlo, una solución para el Paraguay, pero las naciones originarias han sido expulsadas de sus territorios y han quedado desprotegidas en ambientes destruidos y hostiles (2011: 98). Únicamente la exigibilidad derivada de los marcos del enfoque de derechos aparece en el horizonte como posibilidad concreta para empezar a defender esa decolonialidad basada en la igualdad y en democratizaciones crecientes. Y quizás, mientras se avance en ello, será más evidente la necesidad de ampliar también esa perspectiva de derechos según parámetros auténticamente plurales y no puramente occidentales.

### **CIUDADANÍA INDÍGENA Y POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE DERECHOS**

Para comprender la realidad indígena actual es necesario abordarla como sujeta a un proceso constante de reinvencción, “una combinación cada vez más compleja de relaciones urbanas y rurales, con contactos y comunicaciones internacionales y en una permanente confrontación entre la tradición etnocultural y la modernidad” (Bengoa, 2007: 35). Tanto al interior de los pueblos originarios, como fuera de ellos, coexisten discordancias acerca de la recuperación o mantenimiento de formas de vida ancestrales, disociadas del funcionamiento del mercado y el capital; o la integración y a menudo asimilación de las formas vigentes de funcionamiento de la sociedad supeditadas estrechamente a un sistema económico, político y social concreto cual es el capitalismo.

Retomando la perspectiva de-colonial, queremos comprender la noción de ciudadanía en relación a los pueblos indígenas. Junto a Tapia (2006), admitimos que la ciudadanía debe ser entendida como un proceso histórico que tiene diversas facetas: la imaginación de dere-



chos, las luchas por la conquista y el reconocimiento estatal de esos derechos, la incorporación jurídica de esos derechos, el diseño de las instituciones para hacerlos posibles, y el ejercicio de esos derechos. A su vez, es necesario pensar la ciudadanía “en proyección, o sea, como un proceso de cambio, de reformas, de desarrollo, incluso de sustitución de derechos, resultado de la dinámica social, histórica, en la que se encuentran todas las sociedades y los países” (Tapia, 2006: 13). El pluralismo es la alternativa democrática igualitaria, tras la herencia colonial. Ese pluralismo propio de una ciudadanía democrática multicultural implica, a entender del autor, incluso un paso más radical cual es el pluralismo jurídico, para construir una comunidad de derechos en donde el centro no sea la cultura dominante, tal como sucede con los derechos humanos. Éstos, suponen una comunidad de derechos de núcleo mono-cultural, puesto que ha sido “construida de un modo acumulativo, en parte reformista, en torno a las historias de ampliación de ciudadanía en sociedades modernas” (2006: 42), y solo recientemente ha incorporado a los derechos culturales, “como algo complementario a un núcleo todavía definido en base a la historia de una cultura, la dominante, en la configuración del sistema mundial en tiempos de capitalismo” (Tapia, 2006: 42). Para una democracia plural, será necesario asumir que en los territorios nacionales coexisten diversos tipos de civilización, con todo lo que ello implica, incluso, diversos modos de concebir derechos, es decir, formas de pertenencia a la comunidad, la sociedad y el Estado (Tapia, 2006: 32). La igualdad ha sido el eje de desarrollo y ampliación de la ciudadanía en términos de derechos durante los procesos de democratización, y de lo que se trata ahora, para ampliar las democratizaciones, es de pensar acerca de cómo conseguir igualdad entre culturas y pueblos y entre miembros de estas diferentes culturas, “cabe pensar y desarrollar el pluralismo interno en cada tipo de sociedad, y el pluralismo en la interacción entre culturas y sociedades [...] al interior de un mismo país” (Tapia, 2006: 36). En cualquier caso, el autor admite que las instituciones existentes por sí mismas no son capaces de construir una ciudadanía multicultural, democrática e igualitaria, pues esto requiere de condiciones institucionales, normativas y valorativas que las trascienden.

Creemos que es necesario asumir esta perspectiva de ciudadanía y democracia basada en el pluralismo, como horizonte deseable en nuestras sociedades, considerando la diversidad de pueblos indígenas y sus respectivas singularidades. Sin embargo, además de plantear este horizonte en términos de pluralismo civilizacional y mientras se luche por su configuración como alternativa real, será imperioso valernos de los instrumentos formales y jurídicos existentes. Desde nuestra mirada, el reconocimiento de la no discriminación como elemento transver-

sal de toda la perspectiva de derechos humanos, debe ser el punto de partida mínimo para las relaciones entre el Estado –realmente existente- y los sectores sociales particularmente vulnerables a distintas modalidades históricas de discriminación, y en particular, atendiendo a aquellas regulaciones que establecen la obligación de establecer condiciones materiales –y no solo formales- de igualdad. Al respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto de Derechos Económicos y Sociales, así como la Observación General 13, y la 20 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), -y otras convenciones entre las que se incluye el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)-, son instrumentos que coinciden y establecen jurisprudencia respecto a la no discriminación. Además, el comité DESC es explícito en cuanto a que la prohibición de discriminación no se supedita a una aplicación gradual o a disponibilidad de recursos, sino que debe aplicarse plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación objeto de discriminación. Cuestiones como la raza, color, idioma, origen nacional o social, estado civil, lugar de residencia, situación económica y social, así como otros aspectos distintivos, no pueden ser causal de discriminación, aunque como se comprueba en el análisis posterior, forman parte de la extensa trayectoria de derechos vulnerados por parte de la población indígena que hemos estudiado.

La operatividad del enfoque de derechos implica que toda política pública orientada al cumplimiento de un derecho social debe formularse garantizando que los derechos pertinentes se ejercerán sin discriminación, en caso contrario son consideradas normas regresivas en materia de derechos. En caso de ser una ley, se presume inválida, y le corresponde al Estado demostrar la necesidad y racionalidad de la norma (Pautassi, 2011: 320). Pautassi plantea que ante las numerosas prácticas discriminatorias existentes, la cuestión es saber ¿cómo se logra efectivamente la operatividad?, cuestión que sitúa en el debate de ciudadanía y la relación entre igualdad formal e igualdad material. Ello se resuelve avanzando en la noción de igualdad material o estructural –que supera la mera prohibición de trato irrazonable, caprichoso o arbitrario- y se funda en el reconocimiento de que ciertos sectores de la población requieren la adopción de medidas especiales de equiparación. Estas medidas de igualdad material o estructural implican “la necesidad de trato diferenciado, cuando debido a las circunstancias que afectan a un grupo desaventajado, la identidad de trato suponga coartar o empeorar el acceso a un servicio o bien o el ejercicio de un derecho” (Pautassi, 2011: 322-323). Así, la autora destaca que “el empleo de la noción de igualdad material supone una herramienta de enor-

me potencialidad para examinar las normas que reconocen derechos, pero también la orientación de las políticas públicas que pueden servir para garantizarlos o, en ocasiones, que tienen el potencial de afectarlos” (2011: 323).

En relación a “grupos vulnerables o susceptibles de ser discriminados en sus derechos económicos, sociales y culturales, el Comité del PIDESC de Naciones Unidas ha establecido, en diversos instrumentos, que el Estado tiene la obligación de sancionar normas que los protejan contra esa discriminación y adoptar medidas especiales que incluyan políticas activas de protección; esto es, se asume el imperativo de garantizar la igualdad material, lo cual es de enorme trascendencia para los mecanismos de exigibilidad” (Pautassi, 2011: 323). Ante ello es necesario un proceso de interpretación de parte de los Estados, para determinar cuáles grupos requieren atención prioritaria o especial en un determinado momento histórico en el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, y la incorporación de medidas concretas de protección de esos grupos o sectores en sus planes de acción, y en concreto en la formulación de políticas que fijen medidas para afirmar sus derechos o restituirlos. Además, una derivación de tales obligaciones del Estado, es la producción de información estadística desagregada que pueda dar cuenta de los sectores desventajados, y los avances en el cumplimiento de los compromisos. La accesibilidad de dicha información es también una exigencia derivada de los objetivos del milenio. En definitiva, como señala Pautassi, “resulta fundamental constatar los avances de cada Estado en la efectiva dotación de derechos a todos los ciudadanos y las ciudadanas de ese Estado parte, en especial las acciones que han implementado para el reconocimiento y la extensión de tales derechos a aquellas personas pertenecientes a sectores históricamente discriminados” (2011: 324). ¿Qué significa entonces que una política pública deba incorporar un “enfoque” de derechos?

“Significa que se toma como guía o matriz de interpretación el marco conceptual que brindan los derechos humanos para aplicarlos a las políticas de desarrollo [...] principios, reglas y estándares que componen no sólo las obligaciones negativas del Estado sino también un conjunto de obligaciones positivas [...] no sólo aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones a derechos y garantías ciudadanas, sino también aquello que debe hacer en orden a lograr la plena realización de los derechos [...] los derechos humanos se definen y aplican como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas” (Pautassi, 2011: 317).

Los derechos se corresponden con obligaciones del Estado para satisfacer el derecho en sus respectivas dimensiones. Si nos atenemos al derecho a la educación, este implica tres dimensiones: el derecho a la educación como acceso al Sistema Educativo, el derecho en la Educación como condiciones ofrecidas en el proceso educativo, y el derecho que se adquiere mediante la educación, considerando a ésta como un medio para el logro de otros derechos, por ejemplo, el ejercicio de una ciudadanía plena (que a nuestro entender implicaría justamente el conocimiento de los propios derechos). A las dimensiones de este derecho le corresponden las obligaciones e indicadores desarrollados por Tomasevski, denominado como “sistema de las cuatro A”, que “permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponible y accesible), derechos en la educación (aceptable y adaptable) y derechos por la educación (adaptable) con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad”. Para Pautassi, “el valor, entre otros, de las cuatro A desarrollado por Tomasevski, es que estableció una relación entre el contenido del derecho de la educación y su propia naturaleza con las obligaciones positivas y negativas que le competen a los Estados, pero también incorporó la dimensión de la exigibilidad del derecho a la educación, a la vez que estableció la interrelación con el necesario respeto a estas dimensiones a la hora del diseño de una política pública en el campo de la educación” (2011: 338).

El derecho y gratuidad de la Educación es una obligación de los Estados, y si bien es cierto que el énfasis primordial está puesto en la Educación Básica, o en todo caso, obligatoria, también lo es que en el PIDESC, artículo 13, inciso 2, igualmente se hace referencia a la Educación Secundaria y la Educación Superior. Por otra parte, parece evidente que todos los niveles son interdependientes y que poco sentido tendrán los esfuerzos del Estado en solo uno de ellos, si no se garantizan los demás.

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (...)” (PIDESC, artículo 13, inciso 2 en Pautassi, 2011: 338).

Tal como señala Camilla Croso, referente de la Campaña Mundial por la Educación (CME), una perspectiva de derechos humanos concibe a las personas como importantes y no como útiles, en tanto su condición humana las hace merecedoras del disfrute pleno de sus derechos para una vida digna. Ello se contrapone a la revitalizada teoría del capital humano, en donde la persona es solo un insumo al servicio del mercado, y la educación se piensa en torno a la reproducción del *statu quo* y de los valores que lo permean, por lo que “la desigualdad social, la discriminación, el patriarcalismo, se reproducen en los sistemas educativos, una vez que su superación no es parte de la agenda productivista del ser humano como capital” (2011: 287-288).

Repensar la educación implica concebirla en torno a una nueva ciudadanía, reivindicando la no discriminación como el principio ético y político que atraviesa toda la normativa jurídica internacional de los derechos humanos. Para Croso (2011), superar las múltiples formas de discriminación conducirá a una sociedad igualitaria y justa, y al luchar por ello en la educación, se estará defendiendo una posición transformadora, crítica, plural, fortalecedora de la ciudadanía y conducente a la vivencia y realización del conjunto de los derechos humanos.

#### **PUEBLOS INDÍGENAS Y UNIVERSIDAD: LA DEUDA INTERCULTURAL**

“En la universidad no se sabe nada de culturas ni de pueblos indígenas, no hay, no se sabe cómo se tiene que trabajar con los indígenas” (joven indígena).

Para Daniel Mato (2008), estudioso de la interculturalidad en la Educación Superior latinoamericana, las reivindicaciones acerca de la “hora americana” de la Universidad enarboladas en Córdoba, siguen vigentes a casi cien años de su emergencia. Considera un reto fundamental la superación del legado colonial en las universidades, pues ello involucrará la superación del racismo y el reconocimiento de nuestras sociedades como pluriculturales con características propias, distintas de las europeas, las que inútilmente intentamos reproducir. Coincidimos en que “no sólo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además [...] para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente” (Mato, 2008: 3). Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en la sociedad. La vieja y vigente institucionalidad de la universidad, expresión viva del legado

colonial, ni siquiera es capaz de incluir a estudiantes, docentes y funcionarios indígenas, afro-descendientes, u otros grupos culturalmente diferenciados, los que encuentran numerosos obstáculos para acceder a ella, o para lograr continuidad y graduarse. Así, “para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a si mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte” (Mato, 2008), incluyendo visiones de mundo, saberes, lenguas, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, necesidades y demandas propios de la pluralidad cultural.

Tras extensos estudios comparados de las IES en diversos países latinoamericanos, Mato advierte acerca del incumplimiento e indiferencia de las Instituciones de Educación Superior ante la normativa internacional y nacional que se orienta a evitar la discriminación (2012), entre ellos: 1) la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); 2) la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); 3) el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989); 4) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); 5) la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001); 6) la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); 7) la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015; y, 8) la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

Si pensamos en el acceso a la universidad, también Santos subraya que “la evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso –así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y en la ecología de saberes- debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna” (2005: 42). Para el autor, “la universidad no solo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia, [así] las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan a la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta” (Santos, 2005: 42). El mismo autor ha manifestado constantemente su preocupación respecto a la deriva de la universidad, y específicamente en cuanto al acceso, denuncia la masificación y segmentación contrapuestas a la democratización, lo que ha dejado y sigue dejando fuera a jóvenes

por factores de raza, clase, etnia u otros criterios o nociones de por sí discriminatorios. Entre sus propuestas, refiere a países en donde la discriminación en el acceso a la universidad está supeditado en gran medida por los bloqueos en la Educación Básica y Media, lo que como se constata desde SITEAL, sucede claramente en Paraguay. Para estos casos, las alianzas pedagógico-científicas entre la Educación Superior y las instituciones, especialmente públicas, de Educación Básica y Media son un imperativo. Además, insiste en la necesidad de ofrecer suficientes becas para el acceso, las que pueden incluso contemplar contrapartidas de colaboración desde los estudiantes, en los mismos campus universitarios, o en otras instituciones educativas, algo que –añadimos–, sucede habitualmente en Europa, en donde los estudiantes consolidan así su implicación y arraigo con el mundo académico, y amplían sus oportunidades de continuidad y egreso. Respecto a países y sociedades multiculturales, con características racistas, asumidas o no, “las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono” (Santos, 2005: 41-42). Otras concepciones desarrolladas por Santos (2010, 2011) respecto a la racionalidad monocultural, en donde el saber es moderno, el tiempo es lineal, lo productivo es capitalista, entre otras mono-culturas que atraviesan no solo el horizonte de posibilidades imaginables sino los espacios y modos de convivencia en los que se han visto obligados a desenvolver los pueblos originarios son igualmente importantes.

Aunque Santos refiere al sistema de cuotas o acciones de discriminación positiva como parte tan solo de un “periodo transicional”, nos interesan subrayar también los cuestionamientos de Hermida (2007), respecto a dichas acciones, basado en el caso de Brasil con los afrodescendientes. Hermida cree que es necesario trascender las barreras raciales, y la misma idea de raza, para discutir las causas del acceso limitado a la universidad de los grupos discriminados, quienes habitualmente son discriminados también en los demás niveles de la enseñanza. Así, refiere a la posición de Wallerstein (1998), para explicar la necesidad de evitar los particularismos, y por el contrario, “reconocer las voces y reivindicaciones de los grupos dominados, para poder alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales que caracterizan al modo de producción capitalista”, lo que llevaría a un auténtico cuestionamiento de las exclusiones neoliberales propias de la falsa relación entre democracia y capitalismo. En este sentido, defiende la puesta prioritaria en agenda de *otra política educacional*, en donde los criterios étnicos o de raza, propios del colonialismo, no tengan cabida.

Por su parte, Weise (2010) ha estudiado el caso boliviano, en donde la nueva ley educativa explicita condiciones de igualdad educativa para el nivel superior. La autora aporta interrogantes necesarios para no minimizar el tema: “¿qué está entendiendo el gobierno por indígena-originario?, ¿qué entienden las universidades sobre ese tema y cómo lo integran?, ¿qué están entendiendo de sí mismos los sectores así denominados?, ¿a qué colectivo o colectivos concretos hace referencia esta categoría sobre la cual se pretende construir políticas?” (2010: 253). En su opinión “toda política pública en educación responde a un proyecto o esbozo estratégico que vislumbra una forma de ver el país y cuyo resultado final será consecuencia de las relaciones y negociaciones que el Estado pueda establecer con los grupos de interés, aunque busque la construcción de un interés público”, y no puede ignorarse que “tanto el proceso de construcción de política pública como esta idea de interés común implican más que la elaboración de una ley desde los espacios estatales; [implican] la construcción de consensos entre los actores involucrados en el campo en cuestión” (2010: 254).

Basado en un estudio de casos comparado, Vizcaíno (2007) afirma que el problema de fondo de las universidades latinoamericanas es el acceso a la universidad, tendiendo ésta a consolidar la formación de una plutocracia, y contribuyendo escasamente a la consolidación democrática. Cita a Carnoy (2004) para quien “la educación superior es claramente la nueva frontera de desarrollo personal y social para la población en todos los países”, siendo creciente la demanda de estudios post-secundarios, que abarque a sectores de la población que anteriormente no aspiraban a ella (en Vizcaíno 2007: 32). Agregamos que, esta problemática señalada por Vizcaíno se complejiza con la emergencia de las universidades privadas “de garaje”, que aunque en apariencia democratizan el acceso, complejizan aún más las expectativas respecto al desarrollo de oportunidades. Estas universidades son crecientemente escogidas por postulantes de Pueblos Indígenas, dadas las mayores facilidades económicas, burocráticas y académicas ofrecidas.

Entre los principales desafíos para la reforma radical de la universidad, el GT (Grupo de Trabajo) CLACSO sobre Universidad y Sociedad, considera que “habrá que dinamizar el encuentro de las universidades públicas con las demandas de la interculturalidad” (2010), y reconoce que la lógica mercantilista es la que predomina actualmente, incluso entre los nuevos actores que reivindicán su acceso a la Educación Superior. Además, se reafirma “la importancia de la crítica a la colonialidad del saber y del poder, y la generación de espacios públicos de diálogo con movimientos sociales, campesinos,



estudiantiles e indígenas para avanzar en la reflexión sobre formas y nuevas visiones de construir y producir conocimiento”, buscando una epistemología superadora de particularismos y emancipadora (2010: 372). Asimismo, “estos profundos desafíos de reflexión y fortalecimiento de la universidad requieren distintas formas de organización de la educación básica y de acceso democrático de todos los pueblos y grupos a la universidad”, y la problemática de este nivel debe estar necesariamente vinculada a la de la Educación Pública en general, en tanto, “la democratización del acceso debe estar articulada a la educación básica y media y debe tener un enfoque plural y abierto, garantizando verdadera igualdad de oportunidades educativas” (GT Universidad y Sociedad, 2010: 374). La diversificación y ampliación de acceso a la educación no es sinónimo de democratización, puesto que “los gobiernos neoliberales amplían el acceso de los sectores populares en instituciones que no aseguran formación relevante para los jóvenes, por medio de prácticas demagógicas guiadas por objetivos reaccionarios como la gobernabilidad y la supresión de los conflictos sociales” (2010: 375). Finalmente, el grupo es crítico también con las posiciones liberales que permean políticas y prácticas institucionales.

El GT considera que el derecho universal a la educación superior no se realiza en el ámbito de un universalismo liberal y por eso propugna como positivas las políticas de democratización del acceso que consideran las condiciones de clase, etnia y cultura. Por otra parte, advierte que existen dos miradas sobre las políticas de acción afirmativa: por un lado, el universalismo que defendemos visibiliza y combate las discriminaciones de clase social, raza, etnia, culturas y género; por otro lado, el universalismo liberal no es un universalismo real, es abstracto. Sustituye la proclama igualadora con una práctica diferenciadora, legitimada por mecanismos compensatorios, que en el fondo profundizan la desigualdad. El universalismo que defendemos es un universalismo en el que caben todos los pueblos (GT Universidad y Sociedad, 2010: 374).

Leer las contradicciones existentes en nuestras sociedades, entre ellas, la del dualismo fragmentación-identidad que lleva al racismo; y mirar o atender a las diferentes formas de pensar el mundo que existen en nuestros contextos y con los que debemos enriquecernos, son dos posiciones necesarias en el marco de construcción de una perspectiva intercultural de la sociedad y de sus instituciones.

## **POLÍTICA EDUCATIVA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY: IMPLEMENTACIÓN Y ALCANCE**

A lo largo de estas líneas buscamos reflejar la percepción y valoración de los jóvenes indígenas respecto al Estado, la política pública de becas y el disfrute de sus derechos en relación a éstas. Es necesario comprender que la posibilidad de alcanzar el título de bachiller, indispensable para acceder a las becas, requiere las garantías del derecho a la Educación en los niveles de escolaridad obligatoria. Además, una vez obtenidas las becas, quienes las reciben deben vincularse a una institución cuya lógica marcadamente occidental no conlleva habitualmente una acogida como la deseada. Admitimos pues, que la oferta de becas, el proceso de postulación y su obtención en caso de producirse, requiere ser mirado en interdependencia con el antes y el después, no de manera disociada de otras políticas, derechos y contextos en juego. A integrar las diversas etapas del proceso, condicionamientos y consecuencias, se orienta el análisis.

### **LA POLÍTICA PÚBLICA: EL PLURALISMO EN LA POLÍTICA DE BECAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Al principio de este recorrido, planteábamos la necesidad de reconocernos como parte de Estados interculturales y plurilingües, diferentes de los Estados-Nación y su identidad excluyente. Pero reconociendo que aún no lo somos, ¿qué condicionamientos y consecuencias se derivan de esa idea de Estado como bloque homogéneo? ¿Son las políticas públicas discriminatorias y excluyentes respecto a la diferencia? Esa idea de que existe una sola manera de pensar, ser y hacer, ¿de qué modo influye en el tema que nos ocupa? En definitiva, ¿qué Estado y qué políticas para los Pueblos Indígenas?

Antes de considerar la oferta del Estado, debemos admitir que cuando pensamos en jóvenes indígenas que acceden a la universidad corresponde situarnos en contextos urbanos, frecuentemente la capital, adonde acuden tanto para enterarse de las posibilidades, como para acceder a alguna de las instituciones existentes. Los relatos acerca del trabajo, la vivienda, las relaciones con los otros, las gestiones ante el Estado y otros aspectos, deben entenderse en este marco de desarraigo, distancia de la comunidad de origen, desconocimiento generalizado de códigos, opciones, y a menudo, todo esto acentuado por las singularidades culturales y la lengua, incluso para quienes comparten el uso del guaraní con el resto de la población. En definitiva, y como se comprueba en todos los aspectos, el punto de partida es ya desventajoso.

Si atendemos a la oferta de becas desde el Estado, la convocatoria más amplia y con mayores beneficios es la de Itaipú, pero no es

la más solicitada por los jóvenes indígenas, pues justamente es la menos conocida. Algunos refieren que a ella solo acceden “los mejores”, con altos promedios y mejor preparación educativa previa. La última convocatoria correspondiente al año 2013, señala que el objetivo de las Becas de Itaipú es el de “apoyar la formación universitaria de jóvenes paraguayos talentosos, pertenecientes a familias de escasos recursos económicos, de modo a ampliar sus oportunidades de mejora de calidad de vida, propiciar su movilidad social y facilitar que desde su ejercicio profesional contribuya al desarrollo sustentable de su comunidad y del Paraguay”, para lo que además de la asistencia financiera, declara apoyar “el desempeño académico y el desarrollo personal de los/las becarios/as a través de acciones oportunas y pertinentes a las necesidades identificadas” (2013: 6).

En la convocatoria de Itaipú, sobresale la concepción del “talento”, en tanto identifica a jóvenes con tal atributo, indefinido, como mercedores de la atención del Estado, o de la oportunidad para el acceso a la Universidad, en detrimento de quienes no lo poseen. Además, declara otorgar un apoyo que en la práctica no es constatable, salvo en periodos previos en donde funcionaba la Unidad de Gestión de Becas, posteriormente desmantelada, aparentemente con criterios e intereses políticos de por medio. Se incorporan también otras dos cuestiones excluyentes. Por un lado, las carreras preferentes durante la presente convocatoria: Ciencias de la Salud, Ingenierías, y Agronomía o Administración de negocios agrarios. En este sentido, las inquietudes habituales de los postulantes de pueblos indígenas refieren predominantemente al área de Educación, y al área de Ciencias de la Salud, ésta última sí incluida.

Entre los requisitos de postulación para las becas de Itaipú, se delimita la población a jóvenes de las dos promociones anteriores inmediatas; en el caso del 2013, a aquellos que han concluido la educación secundaria en los años 2011 y 2012. Los postulantes indígenas estarían frecuentemente excluidos, en tanto que el retraso para presentarse a ella, condicionado a la llegada tardía de la información sobre becas, paternidad o maternidad temprana, desplazamientos y gastos relativos, obtención en tiempo y forma de los certificados académicos a veces por pagos exigidos de por medio, son solo alguno de los factores que dilatan su ingreso inmediato en la universidad. Algunos jóvenes recuperan el interés o voluntad de cursar la carrera universitaria, luego de organizar otros aspectos de su vida, especialmente matrimonio e hijos. También son frecuentes aquellos jóvenes que iniciaron estudios universitarios al terminar el colegio pero que por motivos económicos o académicos los dejaron, y en el momento que deciden retomarlos, ya no cumplen con los requisitos exigidos para el acceso a becas.

Finalmente, entre los requisitos de Itaipú se menciona la “cédula indígena si aplica y procede”, aunque en ningún apartado previo o posterior se menciona o explicita para que supuestos se aplicaría y procedería. El documento de la convocatoria no circula ampliamente, y en cualquier caso, su contenido no es accesible puesto que los entrevistados desconocían la excepcionalidad hacia los indígenas respecto al promedio. Si bien los representantes institucionales entrevistados explicitan que en la formulación de las convocatorias se busca atender a las comunidades indígenas, por las diferencias educativas reconocidas, esto no se produce de forma efectiva en la práctica.

El INDI posee una trayectoria más extensa en el apoyo a los jóvenes indígenas para el acceso a la universidad, aunque esta institución no cuenta con funciones específicas en cuanto a oferta de becas, lo que limita su ya precario presupuesto, y posibilita tan solo un subsidio de trescientos mil guaraníes (alrededor de sesenta y cinco dólares), durante diez meses al año, para aquellos indígenas que acrediten su matrícula universitaria. En el momento de la consulta, no fue posible acceder a ninguna documentación, la institución se excusaba en la vacancia de responsables de la dependencia a cargo del tema. Pero también es cierto que ninguno de los jóvenes refirió a una convocatoria escrita, sino a requisitos establecidos oralmente por alguna persona a cargo en el momento en que lo consultan. El actual presidente de la entidad no accedió a una entrevista, y de manera informal otros empleados o ex empleados del ente manifestaron la inexistencia de documentación al respecto. Uno de los testimonios, provenientes de la anterior responsable del área, permitió conocer que a los postulantes se les solicita una carpeta que debe incluir la siguiente documentación: certificado de estudios secundarios, título de bachiller, cédula de identidad paraguaya, carnet indígena, y constancia de inscripción en la universidad. Se rellena también una ficha de inscripción, y todo el proceso es independiente de las calificaciones previas. Todas las referencias al respecto del subsidio del INDI, evidencian imprecisión de criterios y fondos otorgados, pues el subsidio está sujeto a la autorización del presidente de turno de la entidad, en los que, independientemente del sector político, se percibe o supone la influencia de relaciones de parentesco y amistad. Al igual que se menciona en otros casos, la gestión del dinero es incierta, pudiendo otorgarse a veces en febrero, otras en marzo, o en abril, dependiendo de factores aleatorios. Los criterios de admisión de documentación y de otorgamiento son a menudo inconsistentes.

*“A veces depende mucho de la autorización del presidente. A veces se le da a partir de marzo o de febrero, pero hubo un momento en que tuvo que dar en abril recién. Nosotros reconocemos que*

*es poco, pero es lo que puede dar el instituto”* (representante institucional).

*“Y lo que yo supe es que hay 100 cupos. Y en enero- febrero ya tenés que presentar tu carpeta, y una vez que inicies tus clases, completás todos los documentos. Y eso es por orden de recepción de carpetas. Una vez que ellos tengan las 100 carpetas en el año 2012 ya cierran, y las carpetas que vienen después ya están en espera. Si por ejemplo en marzo ya no se completan las carpetas, entonces ellos sacan y dicen si podés completar tu carpeta porque hay beca para dos o tres”* (representante institucional, indígena).

Con la ayuda o subsidio ofrecido desde el MEC sucede otro tanto. Solo fue posible acceder a una solicitud que deben rellenar los solicitantes. El monto ofrecido es de dos millones de guaraníes anuales (alrededor de cuatrocientos cuarenta dólares). Entre los requisitos, se exige la constancia de matrícula en la universidad escogida, además del certificado de antecedentes policiales, certificado de estudios, constancia de la universidad de no recibir otra beca, y alguna otra documentación identificadora. No nos hemos detenido en la consideración exhaustiva de estos aspectos, puesto que nos enfocamos en las dificultades que presentan o manifiestan los jóvenes con relación a ellos. Otras becas institucionales que han existido o siguen existiendo aunque sin información pública disponible, sino más bien circunscrita a los dirigentes políticos de turno, provienen de gobiernos locales y regionales de lugares geográficos en los que la población indígena es más significativa, por ejemplo, la municipalidad de Mariscal Estigarribia, o la Gobernación de Boquerón, ambas del Chaco Paraguayo. También la entidad binacional Yacyretá, que contaría con algún apoyo para pobladores de la zona afectada por la represa, aunque la ayuda estaría sujeta a voluntades personales y no, a criterios universales e igualitarios.

Ante la recientemente aprobada ley de becas, los testimonios incluso desde los propios representantes de organizaciones indígenas, develan que ha sido formulada, nuevamente, de manera excluyente. Uno de los representantes del Estado, reconoce que la problemática indígena ha sido mencionada pero no incorporada ni abierta a la participación, y se admite el desafío actual de inclusión.

*“...yo fui partícipe de las discusiones de esta ley, cuando estaba a punto de salir sancionada, y se tocaron esos temas. En cuanto al arraigo por ejemplo, muchas veces con las becas de ITAIPÚ no se tuvo en cuenta, y se les dio becas para estudiar lejos de la comunidad, y sabemos bien que el arraigo del indígena es mu-*

*cho más fuerte que el arraigo normal*<sup>5</sup>. *Se debatió eso, pero sí, falta un documento donde se plasme toda esa discusión. Personalmente creo que hay una conciencia pero no está plasmado* (representante institucional).

Diversos procesos se implican en el despliegue de la oferta de becas y subsidios para el acceso a la universidad de los jóvenes indígenas, sin duda el *acceso a la información* es fundamental en este trayecto. Se entrecruzan dos cuestiones interdependientes, por una parte, la divulgación de la propia oferta de becas o subsidios del Estado, y por el otro, la divulgación de la oferta de Educación Superior, pública, pero también privada, dada la insuficiencia de aquella. Respecto a la oferta de becas, si atendemos a la igualdad de oportunidades, es unánime la opinión acerca de la falta de estrategias de divulgación de la oferta entre los supuestos beneficiarios de las becas o subsidios ofrecidos. Como se ha mencionado, la opción menos conocida por los jóvenes indígenas es la de Itaipú, que es justamente la más completa y ajustada a las necesidades explicitadas por los propios jóvenes. Por tanto, independientemente de que en algún momento puedan obtenerse condiciones ideales de cobertura y acompañamiento de los beneficios de una beca, si la información no llega, se instala una dificultad de partida que obstruye la voluntad o intención política. Sin duda, entre los entrevistados, destaca la información –escasa, inexacta e insuficiente pero al menos circulante–, acerca de los subsidios ofrecidos por el INDI. Aparentemente es más fácil y directo el acceso a información a través de una institución que se ocupa específicamente de la Población Indígena, y funciona el boca a boca entre miembros de las comunidades. Los que han decidido postularse a alguna beca, recibieron información confusa, escasa e inexacta mediante el “boca a boca” de parientes o vecinos, o de forma casual mediante alguna otra persona que algo había escuchado o leído en algún medio de comunicación. Tanto internet, como los medios de prensa escritos, son las fuentes habituales de difusión. Sin embargo, ambas fuentes son de pago, y requieren un acceso sistemático.

*“Si información es que le llegue a todos los jóvenes, indígenas, del Paraguay, creo que no, no reciben. Normalmente lo que se ve es que solamente alzan en alguna red social, (...) y muchos de los jóvenes no pueden acceder a una red social. Y si viven en el campo ya les va a ser súper difícil”* (joven indígena).

---

<sup>5</sup> La cursiva es nuestra.

En contrapartida, los jóvenes reconocen que para los intereses políticos, los representantes identifican claramente los canales y medios de comunicación de alcance efectivo.

*“...después viene la votación y eso si que llega, eso hasta en guaraní te explican, cómo tenés que votar [...] pasaba en la radio también, que la ley decía que todo ciudadano paraguayo tiene la obligación de votar, y eso pasaban en todos los idiomas, en nivaclé, castellano y todos los idiomas, eso si llega, pero lo que se refiere a la educación y para saber defender otros derechos, eso jamás llega”* (joven indígena).

Entre los requisitos, el Certificado de Antecedentes Policiales solicitado para el acceso a las becas, es uno de los documentos más complicados de obtener. Para los que trabajan durante toda la semana, se hace inviable, a menos que cuenten con el apoyo de algún familiar, encontrar el horario, y a veces los medios, para trasladarse hasta la institución respectiva a solicitarlo. Pedir permiso en el horario laboral no es una opción accesible. “no, no le gusta, si tenés que trabajar tenés que trabajar y si no querés, salí nomas, hay muchos que quieren trabajar, así te dicen”.

Pero el requisito principal en el camino hacia la Universidad, implica dos aspectos a decidir: la elección de la Universidad, -pública o privada, rural o urbana, presencial o semi-presencial-, y la carrera. Sin embargo, la elección solo es posible entre opciones reales, las cuales además de estar disponibles, deberán ser conocidas a tiempo, y comprendidas en su real alcance. Además de Asunción, y otros centros urbanos, -Villarrica, Encarnación, Ciudad del Este-, numerosas localidades carecen de sedes de universidades nacionales, por lo que los estudiantes ven restringidas y condicionadas sus opciones educativas. En la Región Occidental, donde habita una parte significativa de la población indígena, no hay margen suficiente para la elección y decisión. Además, la reconocida laxitud reguladora de la Educación Superior en Paraguay, con aperturas y cierres arbitrarios de instituciones y carreras es constatable en los testimonios.

*“Allá en Boquerón no hay nada del Estado, todo es privado, y los jóvenes mismos que ahora están terminando, están estudiando, y si no están al día, y no pueden pagar, tienen que dejar. Tienen que irse a Filadelfia a estudiar, todo privado”* (joven indígena).

*“Todos son privados. En Boquerón había licenciaturas, había derecho, pero así también dos o tres años funcionaba, y después desaparecía. Y al final gastaron de balde el dinero la gente”* (joven indígena).

*“...como allá no hay oferta para estudiar, la gente quiere venir adonde hay, a la capital. Y venimos, alquilamos algo muchas veces, y a veces alcanzamos, a veces no, o muchas veces no tenemos más y nos vamos otra vez a la comunidad [...] yo sé que un joven vino a estudiar medicina en Villarrica, y volvió a la comunidad porque ya no podía pagar [...] su mamá ya vendió prácticamente todas sus vacas por su hijo, y ahora se fue, y cualquier cosa está haciendo. Tres años por ahí estuvo. Acompañaron las hermanas [religiosas], y ellas tampoco ya no podían seguramente ayudarle a la familia y entonces el muchacho decidió volver”* (representante institucional indígena).

Las y los jóvenes identifican a la Universidad Nacional y la Universidad Católica, –las dos principales instituciones históricas del país–, como más inaccesibles, no sólo por los gastos directos de matrícula en la primera, o pago de exámenes y otros gastos administrativos en la segunda, sino además, por las exigencias académicas y el contexto social con sus condicionantes específicos de vestimenta, códigos, trayectoria educativa previa, entre otros.

*“La educación que impone el Estado mismo, a las universidades, yo soy del Chaco, un indígena, yo sabía luego que en las universidades la educación es diferente, es una competencia, una guerra, vos te vas a ahí, solo por vos mismo, solo nomás podés salir adelante, sin que te importe nada, donde tu calificación más alta es la mejor, hay una competencia, una lucha, he visto eso (...) los indígenas que vienen ven que es una competencia total, que es todos contra todos, que vos solo nomás podés salir, por eso mismo yo elegí la carrera de trabajo social, porque es un poco colectivo, una educación diferente”* (joven indígena)

La Universidad Nacional cuenta con campus en escasas localidades, por lo que aquellos que prefieren permanecer en la comunidad, optan por las universidades privadas, de dudosa calidad, porque son las que cuentan actualmente con presencia territorial, y mientras la cuota esté pagada a tiempo, las exigencias académicas se relativizan. Ésta universidad ofrecen la mayor parte de carreras en modalidad semi-presencial, o con exigencia de asistencia a clases solamente un día a la semana, los sábados, día en que aquellos que trabajan pueden permitírselo.

*“Es privada, pero la Educación tampoco es la misma si va a ser solo los sábados. La mayoría prefiere porque le es más fácil económicamente, y si vienen a la ciudad, es un mundo aparte.”*



*Para mí también fue, hasta que uno se acostumbra, se adecua”*  
(joven indígena).

*“...me dijeron que lo más importante es el examen y pagar tu cuota, estar al día. Yo estoy al día en mi cuota, por suerte”* (joven indígena)

*“No quiero irme a cualquier universidad que me enseñen cosas que puedo yo aprender. Entonces por eso elegí el año pasado una universidad buenisima, donde en el primer año luego ya los profesores me decían, ya vas a estar haciendo pasantías, algo que en el cuarto año recién se da. Hacen consultorio, hacen investigaciones, no había mucho descanso, por ese lado es que yo admiro”* (joven indígena).

Pese a los obstáculos, tras acceder a la información sobre becas y ayudas disponibles, y opciones universitarias reales, algunos jóvenes llegan al final de este paso, contando con una elección y proyecto universitario, y habiendo cumplido los requisitos exigidos. Se convierten así, algunos pocos, en beneficiarios. Cuentan por tanto, con la garantía de apoyo del Estado para acceder a la Educación Universitaria, aunque más no sea en muchos casos a partir de un subsidio económico. Pero aquí las dificultades no hicieron más que empezar. Tanto respecto al INDI –institución específica de atención a los pueblos indígenas-, como al MEC, e incluso a ITAIPÚ, el relato de los jóvenes refiere en todos los casos a la falta de respuesta, dilación de la resolución, retraso de los cobros o directamente impagos, con graves y casi siempre irreversibles consecuencias en la trayectoria educativa. Hemos confirmado que los beneficiarios formales del subsidio otorgado por el MEC para el año 2013, hasta el 1 de noviembre del corriente año no habían recibido el desembolso correspondiente. Como consecuencia, a lo largo del año lectivo en curso, los jóvenes se han visto obligados a abandonar la universidad, y los relatos develan que no es la primera vez que sucede. Los testimonios son inequívocos, numerosos y contundentes, por lo que consideramos preciso darles resonancia.

*“...llené el formulario y todo eso, y me dijeron que a mitad del año por ahí iban a salir las becas [...] Yo llamaba, llamaba para ver si tenían alguna novedad. Me decían que no hay presupuesto, y nunca me dieron nada [...] Me fui a averiguar, me decían la misma cosa, que no había plata, que todavía no salió nada, que el Ministerio de Educación no dio nada [...] Ese año tuve que abandonar la universidad”* (joven indígena)

*“...presenté mi carpeta, y nunca recibí nada [...] Me fui a preguntar, le llamamos a la señora también, que el MEC no tenía*

*presupuesto, la misma cosa, que no salió nada todavía, que se estarían comunicando conmigo” (joven indígena).*

*“Y me iba también a averiguar, y me decían que así nomás es, que tenés que ir todo el tiempo a averiguar, y no puedo yo irme todo el día ahí. Tengo que trabajar también. Ser sincero ellos, si hay, hay, y si no, decir. Eso fue hace dos años por ahí. Y te dicen no salió, así nomás, sin explicarte nada más. Entonces por eso digo que hay una dejadez total” (joven indígena).*

*“el tema de pago de pasaje desde el Chaco hasta acá es pesado... hasta la línea telefónica del INDI no funcionaba en esos meses, por el tema de la destitución de Lugo. En febrero recién me atendieron en el INDI [...] el presidente del rectorado me dijo que el propio presidente del INDI tenía que hablar con ellos, en una reunión, donde el rectorado pone una fecha fija para la renovación del contrato, y ¿qué pasa? El presidente del INDI no se va, no se fue... dijo que nunca le invitaron... después yo me fui a mirar en el rectorado y sí mandaron dos, tres comunicados, pero nunca aparecieron” (joven indígena).*

*“Y yo más adelante puedo ayudar, al MEC, al INDI más adelante. Puedo ser útil a esta sociedad paraguaya. Lastimosamente, en cuanto a lo que fue los fondos, me enojé un poco, realmente me decepcionaron, la primera vez que pedí una ayuda, y noté la corrupción. Porque hay que ser sincero, fue una corrupción. Tuve ganas de repente de llamar a un diario, porque me fui ahí al departamento de becas y le dije, ¿qué pasa?, ¿por qué me están tratando de idiota? [...] Y el solamente me dijo que él no tiene nada que ver, que él solamente se rige por lo que está en los papeles, y volvió a tratarme de tonto. Y le dije, pero si vos te registras por lo que está en los papeles, entonces, mis derechos están ahí, de acceder directamente, porque así ustedes pusieron en las reglas” (joven indígena).*

*“A fines de mayo nos dijeron. Ahora estamos en julio. Después me dijeron a fines de junio, la otra vez vinimos y nos dijeron la próxima semana...[...]. Están dejando [la universidad], siete estábamos la vez pasada, ahora tres nomás estamos. Los otros dejaron, viste que no sale la beca... no están pagando...” (joven indígena).*

Los compromisos del Estado, sus instituciones y representantes son percibidos como frágiles, inestables, poco confiables, dependientes de la suerte, de la persona a cargo, de la incidencia de padrinos, de los ni-

veles de corrupción. Se normaliza la idea de que lo que se promete generalmente no se cumple, y que si se cumple una vez, puede incumplirse la siguiente. A ello se añade, que una vez recibida la ayuda, habitualmente muy retrasada, con todas las deudas pendientes, ni siquiera alcanza para los fines. Por tanto, aún cuando el Estado cumpla los plazos y montos comprometidos, cosa que a menudo no sucede, dichos plazos y montos tampoco responden a la necesidad a la que pretenden atender, y se abren así nuevas problemáticas derivadas. A la desconfianza en el Estado, se añade a veces la falta de confianza en las propias posibilidades, y es cierto que en aquellos que están estudiando sin beca, aparece también cierta apatía para solicitarla, derivada del escepticismo, lo que deviene dramáticamente en un abandono de oportunidades.

*“Me interesaría, y además encontré un compañero de allá, y me dijo que tengo que hacer una solicitud para ir a ITAIPÚ. Pero no probé todavía”* (joven indígena).

*“En el INDI no me fui luego, porque un señor nomás me dijo, me preguntó si no había pedido beca [...] Y él me trajo la solicitud, y después yo no llené, y cuando llevé me dijeron que hasta primero de marzo nomás era. Supuestamente me iban a dar si sobraba lugar. No llamé porque ellos no atienden luego. No te hacen luego caso. Te dicen vení tal día, otra semana, otro mes, ahora no hay nada”* (joven indígena).

*“Ya firmé el contrato, pero todavía no pagan. Ya no tengo más esperanzas, no creo en las becas ni en nada. Tengo que trabajar, y usar mi sueldo para mi futuro. Tengo que pagar, aunque no me sobre ni un guaraní, pero igual tengo que pagar todo lo que gano, poco [...] Estudio Contabilidad. Porque para mí es un sueño, siempre soñaba algún día voy a trabajar en una empresa, con mi propia oficina, siempre le decía a mi tío”* (joven indígena).

Lo que predomina es la ayuda particular, como valor y como realidad. Esta ayuda procede de familiares, amigos, y también de instituciones religiosas. En algún caso aparece cierto apoyo desde la universidad, aunque notoriamente, o no, esto sucede con más frecuencia desde las instituciones privadas, y no desde la pública. Pero no siempre se sienten merecedores de la ayuda, y esto los sitúa en una posición de dependencia, vergüenza, imposibilidad de igualdad ante el otro.

*“No, no tenía trabajo. Y un compañero mío me ayudó mucho. Cuando yo no tenía plata, y él me daba. Era un compañero no indígena, pero yo tenía vergüenza. Y, dejé [la universidad]. El*

*año pasado me fui otra vez. Y hasta ahora no conseguí nada”* (joven indígena).

*“...la directora misma [de la universidad] me dijo entrá nomás en la facultad, para el cursillo y después nosotros te vamos a ayudar, me dijo. La directora misma entonces llama al rectorado y al INDI donde después a fines de febrero recién el presidente del INDI hace la renovación”* (joven indígena).

*“Sí, trabajo como docente [...] Le dije al supervisor que quería enseñar, y él me ayudó también, me ayudó mucho. Me decía que tengo que estudiar, y seguí. Y empecé otra vez la universidad. El me puso como condición que tenía que estudiar. Yo pago de mi propio sueldo”.*

*“Estudio de lunes a jueves, de noche. Y trabajo durante el día. Y así sobrellevando un poco, porque la meta es terminar un sueño, una carrera, para un futuro mejor, no solamente eso, para realizarse uno en la vida. Porque uno dice, una persona humilde, una persona indígena, una persona campesina, no puede, no debe seguir creciendo. No. Todo lo contrario. Uno si le ayudan, si tiene una pequeña fuente de ayuda, puede hacer mil cosas. Por ser pobre uno no puede atajarse”.*

Como sucede con frecuencia en Paraguay, los testimonios no sugieren posibilidades directamente vinculadas a la universalización del derecho, como sería, la ampliación de la oferta universitaria pública y de calidad de tal modo que, por ejemplo, aumenten los campus o sedes en las localidades respectivas. Por otro lado, el traslado de la vida a la ciudad, tanto para estudiar, como para trabajar, está naturalizado y se establece en el imaginario como la única trayectoria posible para la Educación Superior. La procedencia territorial y étnica, se perciben como causas constantes y fehacientes de discriminación, y ello sucede tanto en la sociedad en general, como en las instituciones, incluso en aquellas formalmente orientadas hacia las poblaciones indígenas, como el INDI.

*“...silencio era para mí. Ninguna institución nada me ayudaba. Ninguna esperanza no tuve yo. Y yo decía, no sé, que lo que me equivoqué [...] no sé, silencio recibí yo de todas las instituciones. En el INDI principalmente porque dicen que es una casa matriz para asistir a los indígenas”* (joven indígena).

*“Algunas veces no quiero luego pedir porque no quiero sentir vergüenza ni pasar mal. Siempre me dicen así que nosotros*

*tenemos, que somos indígenas, siempre me decían así los indígenas, pero no pasa eso” (joven indígena).*

*“Creo que hay un avance, no podemos decir que no. Hubo mucho avance en el gobierno anterior [de Lugo], en cuanto apertura a los pueblos indígenas, eso se puede ver. Y un avance yo creo que también fue en los medios de comunicación al abrirse muchas radios comunitarias [...] los indígenas mismos pueden hablar y lanzar su voz, y expresar lo que ellos quieren en la radio, ya es un gran paso. Creo que hay mayor sintonía, hay un poco más de acercamiento en la sociedad en general, pero la discriminación y el racismo siguen [...] Cuando ellos vienen a alguna institución, hay gran desconocimiento todavía” (representante organizaciones indígenas).*

Las dificultades del Estado para atender a la pluralidad, se manifiesta especialmente desde las instituciones e instancias responsables de hacer posibles que los derechos jurídicamente declarados, puedan ser ejercidos. Otras instituciones, normas y valores son necesarios para garantizar el pluralismo.

Cuando el subsidio es muy escaso como el ofrecido por el INDI, es probable que se desaproveche. Los jóvenes que acceden al subsidio, una vez que empiezan a cobrarlo, atraviesan por numerosas dificultades para sostenerse con ello, por lo que abandonan muy pronto las clases, aunque, dada la ausencia de seguimientos y controles, lo siguen recibiendo hasta finalizado el año lectivo. No se trata solo de la carencia de instrumentos de apoyo desde la administración y las instituciones; sino de conflictos derivados entre los mismos jóvenes, dado que quienes no reciben el subsidio, pese a haberlo solicitado, entienden que aquellos que lo reciben, lo desperdician.

### **EL SECTOR: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y DERECHOS DE LA JUVENTUD INDÍGENA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA**

¿Se garantiza desde las políticas públicas el ejercicio de derechos sin discriminación? Las medidas especiales de equiparación son la solución jurídica e institucional abierta al respecto. Parece claro que si los jóvenes indígenas son tratados de manera idéntica a los no indígenas, el acceso a sus derechos y a los bienes o servicios ofrecidos por el Estado será siempre, comparativamente peor. Si apenas recientemente, en el año 2009, se ha institucionalizado la Educación Indígena, y ello además en un contexto de precariedad e insuficiencia de recursos materiales y humanos, es natural que sigan siendo necesarias nuevas y constantes normas que los protejan activamente de situaciones de discriminación,

y velen por el cumplimiento de sus derechos. Además, pese a la ampliación aparente de reconocimiento a partir de la legislación, aún queda un largo trecho de reconocimiento desde la sociedad, entre la que se incluye a los propios funcionarios del Estado, y a todos los poderes políticos, pero también a los medios de comunicación y la opinión pública en general.

El derecho a la educación como acceso al Sistema Educativo, el derecho en la Educación como condiciones ofrecidas en el proceso educativo, y el derecho que se adquiere mediante la educación, considerando a ésta como un medio para el logro de otros derechos también se pone en juego en la Educación Superior. Recordemos que en el PIDESC los Estados Partes se comprometen a garantizar la enseñanza primaria obligatoria, asequible y gratuita; a la enseñanza secundaria generalizada y accesible, también gratuita; y asimismo la enseñanza superior, igualmente accesible, y en lo posible gratuita. La accesibilidad parece claramente obstaculizada a partir de los datos recogidos en estudios previos que hemos reseñado, los que dan cuenta de una diferencia de cuarenta y seis puntos porcentuales de diferencia entre el acceso de la población indígena y no indígena a la universidad paraguaya. Desde las organizaciones indígenas consultadas, y en menor medida desde los representantes institucionales, emerge la inquietud transversal a cualquier valoración de política pública que es, la conciencia de derechos, y del papel del Estado ante éstos.

*“la gente sabe que sus derechos se violentan, pero ellos no saben el artículo que les protege... Los indígenas tienen sus leyes, muy buenas que les protegen, pero son leyes muertas o leyes dormidas, como se le dice a la Constitución, porque duerme ahí. Esos derechos y leyes no se enseñan en los colegios. En la dirección [de Educación Indígena del MEC] faltan indígenas y falta que se implementen los derechos en la educación, más aún los jóvenes que tienen que conocer sus derechos y cómo se violan los mismos”* (representante de organización indígena).

Al acercarnos a los testimonios de los jóvenes respecto a la oferta de becas y acceso a la universidad, debemos junto a ellos retrotraernos a la experiencia socioeducativa de partida, la relación previa con el Estado y sus derechos, y en especial, con el Derecho a la Educación. Las características de esta relación mejoran o empeoran las probabilidades de aprovechamiento de las escasas ayudas de acceso a la Educación Superior. Antes de pensar siquiera en la opción de estudios superiores, es necesario tener garantizadas las distintas dimensiones del derecho a la educación contempladas para la Educación Obligatoria. Y en este punto,

surgen las historias que nos muestran que las brechas en los porcentajes de acceso, permanencia y egreso de la Educación Básica y Media entre jóvenes indígenas y no indígenas no son casuales. Los jóvenes se expresan con disgusto o queja, pero también con resignación, naturalizando las únicas condiciones identificadas como posibles para llevar adelante el proyecto educativo personal. La accesibilidad y asequibilidad están obstaculizadas en todos los casos estudiados, condicionando la igualdad de oportunidades de partida, ya de por sí restringida por las precarias condiciones materiales de los contextos de procedencia. Una de las principales problemáticas es la oferta y disponibilidad de instituciones de Educación Pública en el territorio. Lo más frecuente es la alternativa de instituciones subvencionadas o privadas, y tampoco éstas cubren todas las necesidades de acceso. Los complementos nutricionales o materiales educativos contemplados en la regulación no suelen estar disponibles, pese a que el Estado sabe que cuando lo están, estimulan la permanencia en la escuela. En poblaciones fronterizas, es a menudo el Estado vecino, especialmente el argentino, el que facilita condiciones más adecuadas y deseables para las familias y los niños y niñas.

*“No atiende el Estado...yo digo que no porque la primaria por ejemplo en mi comunidad le costaron mucho la ayuda para la merienda, casi la mitad de año estuvieron sin merienda y hay algunos que le llevan a su hijo en otro lugar en Argentina que no le falta nada. En la escuela le dan desayuno, almuerzo y merienda, uniforme, zapato ahora que hace frío”* (representante institucional, indígena).

*“[El Estado ayuda] poco, muy poco. Ahora no les podemos decir que terminen su bachiller o la universidad porque no hay ayuda. No nos tienen en cuenta en cuanto a lo económico. Porque las familias, no pueden solventar a sus jóvenes indígenas, en cuanto a la universidad, ni siquiera pueden solventar los gastos del Bachillerato. Y en la escuela se aguanta bien, porque ahora que estamos teniendo la merienda escolar, el almuerzo escolar, entonces más o menos los niños terminan su sexto grado. Pero, ¿qué pasa después, en el tercer ciclo? No hay ayuda. Un joven no puede terminar su tercer ciclo, ni la Media, porque no tiene recursos. Y el Estado está ajeno a eso. Están en conocimiento pero no hay un plan de trabajo”* (representante de organización indígena).

Los jóvenes indígenas que buscan acceder a la universidad provienen frecuentemente de instituciones educativas subvencionadas y pertenecientes a congregaciones religiosas, lo que produce ya una diferen-

ciación de oportunidades entre familias indígenas con más o menos recursos, en cualquier caso escasos. A veces estas instituciones religiosas cuentan también con la modalidad de internado al que acuden niños y niñas indígenas. A menudo las y los jóvenes realizan parte de sus estudios básicos en la comunidad de origen, y lo concluyen en la ciudad. Son escasas las oportunidades educativas para acceder a la Educación Media disponibles en los entornos estudiados. Esta cuestión territorial de la oferta educativa se traslada luego a la universidad. La cercanía a la ciudad de algunas comunidades, es percibida como un aspecto decisivo en la mejora de las oportunidades educativas.

*“...cuando nosotros terminamos el sexto grado algunos ya no se iban más a estudiar a Mariscal [Estigarribia] que era a 3 kilómetros de la comunidad [...] Como dijeron una vez los indígenas Nivacle, por vergüenza, por vergüenza de irte a otro lugar, a la ciudad digamos. Entonces se deja de estudiar. Por eso la hermana procuró y habilitó el séptimo. Entonces nosotros nos quedamos séptimo, al año siguiente octavo, y noveno. Terminamos como doce a quince jóvenes, y teníamos que irnos ya a Mariscal para terminar el sexto curso. Todos nos fuimos, pero de a poco desertamos. Porque estaba el tema de Castellano, el tema de Inglés, y todo eso. Nos íbamos en bicicleta a tres kilómetros. Al final de los que habíamos terminado en el colegio Santa María fuimos dos nomás de los doce. Y en otro colegio habrán terminado tres o cuatro más”* (representante institucional, indígena).

Los jóvenes indígenas de zonas rurales, interesados en acceder a la universidad, insisten en trasladarse a la ciudad ya durante el periodo de Educación Básica. Ellos y sus familias conocen las diferencias pedagógicas y de oportunidades entre la educación urbana y rural, y les ilusiona acceder a contextos que consideran más favorecedores. La insistencia de los hijos e hijas en llevar adelante esa precoz decisión de traslado a la ciudad para mejorar las oportunidades educativas, empuja al consiguiente apoyo de los padres y madres, quienes lo facilitan de diversas maneras. Unos y otros comparten la convicción de que es necesario el esfuerzo para ampliar las perspectivas de futuro. El traslado a la ciudad implica compartir vivienda con algún familiar que ya reside allí. En otros casos la madre acompaña al hijo o hija, y se instalan ambos provisionalmente con otros familiares o en precarias viviendas de zonas desfavorecidas. Luego, quizás el resto de la familia se siga reuniendo, o no, dependerá de los recursos económicos disponibles para favorecer que uno o algunos del resto de hermanos pueda continuar y



ampliar también sus niveles educativos. Cuando los menores se trasladan solos, en algunos casos lo hacen en modalidad de criadazgo, o situación similar de dependencia, en donde las y los jóvenes ayudan con las tareas del hogar, o apoyan actividades profesionales a menudo manuales, por lo que reciben la promesa de alojamiento y asignación de un sueldo mensual, aunque esto último casi nunca se cumple.

En cuanto a la adaptabilidad de la Educación, la lengua surge como elemento destacado del análisis, sobre todo cuando se transita el periodo de estudios fuera de la comunidad. Hay una evidente dificultad de la escuela para acompañar la diversidad, los cuidados y consideraciones dependen casi siempre de voluntades personales, y no de marcos institucionales, menos aún del cumplimiento efectivo y sistemático de la ley. Si la lengua es un desafío principal en la primaria, en la secundaria lo es el contenido y la lógica de las asignaturas –por ejemplo matemática, química o castellano–, con escasa relación respecto a sus vivencias y necesidades en el contexto de procedencia. Estos mismos elementos siguen incidiendo luego en la trayectoria de la Educación Superior. Para los pueblos cuya lengua materna no es el guaraní, el desafío es trilingüe, además de la lengua propia, es necesario afrontar tanto el castellano como el guaraní, puesto que desde la Reforma Educativa de 1998, ambas son las lenguas vehiculares de la Educación Básica. Actualmente, quienes cursan la secundaria deben aprender también la lengua inglesa, con lo que la complejidad de este aspecto se amplía y desborda. Una vez atravesado dicho reto, en el acceso a la Universidad, y su posterior permanencia, incidirá también la mayor o menor preparación previa en la lengua vehicular.

El recuerdo más cercano de la experiencia educativa en el nivel obligatorio, es mayoritariamente de disfrute de la oportunidad, aunque esto se conjuga a menudo con las dificultades para permanecer en la escuela y concluir la trayectoria. Para quienes se han trasladado a estudiar fuera de la comunidad, además de la lengua, el hecho de provenir de un contexto rural e insertarse en una escuela urbana, representa un desafío *per se*. En la ciudad, la experiencia depende en cada caso de las mayores o menores penurias económicas transitadas, así como de los otros sujetos de la comunidad educativa en relación, –directores, profesores, compañeros–, y la actitud de éstos. Generalmente en la ciudad es donde se perciben con mayor crudeza la inadecuación de las capacidades previas, desarrolladas en las instituciones comunitarias, con las exigidas en el contexto urbano. En cualquier caso, los jóvenes que han concluido la secundaria, piden oportunidades para los niños y niñas indígenas, y desean que alguien, desde el Estado, se haga responsable de que los derechos sean efectivos.

*“...tiene que haber alguien responsable, unos técnicos, un equipo que vean en cada caso donde van a terminar [los jóvenes indígenas] su secundaria, para que se preparen luego ya psicológicamente. Porque eso también nos afecta a nosotros. Tenemos que dejar nuestras comunidades. Yo digo que es psicológico porque no nos acostumbramos nosotros a lo nuevo, por eso nomás lo que algunas veces decaemos otra vez, y tenemos vergüenza” (joven indígena).*

Si bien, la pluralidad parece subyacer al marco jurídico, no existen medios físicos, económicos, políticos y culturales consecuentes, que permitan que lo indígena se sitúe en condiciones igualitarias ante lo no indígena en todos los aspectos del ser y el saber. Por eso, lo principal, como refiere uno de los entrevistados es que se cumpla la ley.

*“Y tiene que haber una ley. Bueno seguro que hay luego una ley y no se cumple nomás” (joven indígena).*

#### **LA POBLACIÓN DESTINATARIA: AJUSTE DE LA OFERTA DE BECAS A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

¿Cuál es el alcance intercultural y democratizador de las políticas para el acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas en Paraguay? La política pública, ¿facilita la inclusión de la juventud indígena en la universidad? Y aún más, ¿promueve una ampliación y profundización del pluralismo y la interculturalidad en la Educación Pública? Hemos analizado hasta aquí el grado de pluralidad de una política pública concreta, cual es la de becas para el acceso a la Educación Superior, en particular para los jóvenes de pueblos indígenas. Además, hemos considerado la consonancia de dicha política pública en el sector de la Educación, con la garantía de derechos formales. Finalmente, nos gustaría profundizar en este apartado acerca del ajuste de la oferta de becas del Estado a las expectativas y necesidades de la juventud indígena, reconociendo que dichas expectativas y necesidades proceden de una población histórica y sistemáticamente desfavorecida, cuando no perseguida o abandonada.

Al igual que en el resto de niveles educativos, en el nivel superior la vulneración de derechos de los jóvenes indígenas se amplifica si los comparamos con el resto de la población, pues no se trata sólo de los obstáculos para acceder a la universidad, sino además para lograr continuidad y graduarse. Aquello que aún denominamos raza o etnia sigue siendo determinante para el acceso igualitario al conocimiento, reconociendo que incluso el conocimiento producido por los pueblos indígenas es habitualmente desconocido en el marco universitario. Pero

el verdadero bloqueo masivo reside como señalábamos en la continuidad y culminación de los niveles de educación pre-universitarios. Como referíamos más arriba, será preciso interrogarse acerca de qué entiende cada Estado, y cada gobierno por indígena-originario, y ello, en relación a cómo se entienden los propios sujetos y colectivos destinatarios aparentes de las políticas públicas, pues en definitiva estas responden a como se asume el propio país. Mencionábamos también a la universidad como la nueva frontera de desarrollo personal y social, por lo que la democratización del acceso se torna imprescindible. Los propios jóvenes indígenas lo saben, aunque como también hemos indicado, las universidades garaje son sus principales opciones, y ello tiene, y seguirá teniendo, incidencia en las oportunidades reales.

Los testimonios recogidos permiten identificar las necesidades de los jóvenes indígenas, y establecer aquello que una beca debería cubrir para permitirles la dedicación exclusiva a los estudios, aunque no se muestran convencidos ante la perspectiva de vivir solamente con una beca. Es posible que pocos jóvenes paraguayos, indígenas o no, sean capaces de imaginar esas condiciones concretas de vida, puesto que no es una opción disponible históricamente. Un aspecto destacado de la proyección universitaria paraguaya, casi independiente de la clase social de procedencia, al igual que sucede en otros países de la región, es la relación inmediata que se establece entre culminación de la Educación Secundaria y acceso simultáneo a la Universidad y al trabajo. Dada la ínfima proporción de población que puede seguir siendo sustentada por su familia, y la insuficiencia histórica de políticas públicas para el acceso a este nivel, es natural que siga creciendo la matrícula universitaria a costa de los precarios sueldos de quienes acceden a su primer empleo para solventarla. A ello se añade la aún temprana decisión de formalizar una relación de pareja, y tener hijos, que a menudo se concreta durante los años de estudio terciario. No solamente no se diferencian en ello los miembros de Pueblos Indígenas, sino que además, consideran que estas situaciones deben ser atendidas al momento de formular políticas públicas. "...no solamente para acceder a la universidad, debería también ser para puestos de trabajo. Queremos trabajar, pero muchos queremos trabajar y estudiar a la vez, valerse por sí mismos también" (joven indígena).

Entre los indígenas, incluso si la beca fuera adecuada y suficiente para cubrir las distintas necesidades, se valora positivamente la posibilidad de contar con oportunidades laborales que les permitan insertarse ya, mientras estudian, en el campo profesional. Claro que esto a su vez colisiona con las exigencias académicas derivadas de los estudios, sobre todo si accedieran a las universidades de mejor calidad. Pero los jóvenes no conocen suficientemente lo que representa la vida universitaria, y la

mayoría de los entrevistados, que aún no han iniciado los estudios, o atraviesan el primer año de éstos, manifiestan ideas difusas al respecto, acentuando más bien la ilusión de tener una carrera y lo que ello supondría. La universidad aparece en el imaginario vinculada a la ampliación de oportunidades laborales, profesionales, económicas, pero raramente se hace referencia a sus funciones de producción de conocimiento, de investigación, de emancipación intelectual, y a las exigencias derivadas. En cualquier caso, trabajar y estudiar es una posibilidad real en Paraguay, y los jóvenes indígenas lo perciben. No se sabe muy bien si esto sucede porque los jóvenes paraguayos en general flexibilizan sus necesidades y tiempos, exigiéndose al extremo durante los cuatro a seis años que dura una carrera; o porque la universidad organiza sus exigencias, relativamente, en torno a la realidad de los jóvenes que deben conciliar trabajo y estudios (a menudo también familia). Todos los contextos de trabajo en los que están insertos los jóvenes indígenas entrevistados, son precarios, y la vulneración de derechos está casi naturalizada. Esto, dificulta y complejiza esa conciliación estudios-trabajo-(familia), pese a los esfuerzos por sobrellevarlo. Los horarios de trabajo son generalmente inflexibles, o al menos los jóvenes no perciben con frecuencia posibilidades de negociación según el alcance de sus derechos, entre otras razones porque los desconocen, o desconfían y temen al empleador: “...demasiado miedo tenía [...] algunas veces trabajaba veinticuatro horas, una vez hice treinta y seis porque no venía el otro guardia (...), compraba café y aguantaba” (joven indígena)

Realizar cualquier actividad educativa de manera regular es excesivamente complejo. Pese a los enormes esfuerzos, los sueldos son bajos y una vez utilizados para el pago del alojamiento y la universidad, no alcanzan siquiera para cubrir los gastos mensuales de alimentación. Pedir un adelanto del sueldo –dependiendo de la buena voluntad de los jefes- o contar con la ayuda de vecinos o compañeros de vivienda para compartir víveres, son las alternativas disponibles para satisfacer necesidades básicas. Entre las mujeres, el trabajo doméstico es la actividad principal de autosustento. En Paraguay, el trabajo doméstico tuvo algún avance en su regulación, pero ésta, además de incumplirse, es insuficiente para garantizar condiciones acordes, todavía más, en casos como los que describimos, que implican a jóvenes insertos en procesos de formación, que requieren tiempo y espacio para responder a las exigencias académicas.

*“Hace un mes que trabajaba en una casa de familia, entraba a las seis de la mañana y salía a las cinco de la tarde. Y no tenía tiempo para estudiar ni nada. Tuve que dejar el trabajo. Se me habían acumulado los trabajos, los exámenes, y hasta ahora*

*todo es un caos. Me voy a la universidad desde las seis de la tarde hasta las nueve de la noche” (joven indígena)*

Entre los gastos recurrentes sobresalen el transporte, las fotocopias (hablar de libros es pretencioso incluso para estudiantes de clases acomodadas, pero ello responde a otros factores), y la impresión de trabajos, o búsqueda de información virtual mediante internet en los cada vez más escasos *ciber-café*. A ello se añade la alimentación y alojamiento, que siendo o no compartida con la familia, requiere una aportación propia.

*“Yo el año pasado dejé un año. Estaba sin trabajo, y a mediados de año encontré trabajo, y este año seguí otra vez. Si no tengo trabajo, me apoya mi mamá con lo que puede, vivo con mi tía pero los gastos se tienen que compartir en esta ciudad. Y pasaje, alimentación, agua, luz” (Cristian)*

En definitiva, la vivienda, alimentación y el transporte son necesidades básicas para los jóvenes, así como todos los gastos de matrícula y tasas universitarias. En cuanto a la vivienda es necesario pensar tanto a aquellos que deben pagar un alquiler y los gastos asociados, o quienes conviven con la familia nuclear pero igualmente deben colaborar a la manutención. Respecto al transporte es necesario recordar también que el otorgamiento del boleto estudiantil ha sido una reivindicación histórica de los movimientos estudiantiles urbanos en Paraguay, y que es necesaria repensarla en torno a la problemática universitaria del acceso y la permanencia. En contextos de pobreza, a los gastos básicos aparentes, debe añadirse también la ropa (con códigos a menudo excluyentes en cada contexto), los gastos derivados del acceso a computadoras e internet, las fotocopias y materiales de estudio. Utilizar las computadoras supone conocimientos básicos de procesadores de texto, aprendizaje poco probable en la trayectoria escolar previa debido a que la misma se realiza en instituciones con recursos materiales mínimos, ante lo que emerge la necesidad de políticas compensatorias en este aspecto, pues si no, se añade un gasto adicional para formarse o pagar a personas que faciliten el acceso y el uso.

*“Por ejemplo el INDI si tuviera la posibilidad de tener un espacio con tres, cuatro computadoras, internet a full, y una persona que pueda acompañarles, indicarles, como investigar, resumir, así se extrae, se formula. Porque hay un formato estándar. Ese tipo de acompañamiento es sencillo, se puede hacer” (representante institucional).*

Al momento de pensar las políticas públicas, el Estado debería encontrar modalidades de negociación con las universidades –públicas y privadas, pues ambas exigen pagos de exámenes y tasas diversas-, para evitar que los jóvenes becados deban sobrellevar a costa de su trayectoria académica, los retrasos, incumplimientos o insuficiencias del propio Estado, que propicia así situaciones discriminatorias: “...que se nos abra todas las universidades eso lo que nosotros queremos. Que se nos dé la oportunidad digamos, no porque algunas veces no tenemos para pagar el examen se nos tenga que sacar del aula” (joven indígena).

Independientemente del alcance de la prestación ofrecida, la preocupación reiterada entre los jóvenes es la falta de control del propio Estado sobre sus recursos. No se trata solo del incumplimiento de lo que se compromete a otorgar, sino a la ausencia de mecanismos para asegurar que la dotación económica de la beca, no solo se otorga con criterios de justicia, sino que además, llega efectivamente a quien se ha dicho que llegaría, y que no hay intermediarios que malversen los fondos disponibles, o los manipulen con criterios personales. A esto se añade por supuesto la inquietud acerca de los subsidios –como los del INDI o el MEC-, que según los entrevistados, nadie evalúa si son acordes, si alcanzan, las necesidades que cubre o deja de cubrir y como subsanarlo. Tampoco tiene sentido ofrecer prestaciones pertinentes a un sector de la población que no accede a la información de dicha disponibilidad. Insistimos por tanto en lo expresado repetidamente entre los jóvenes y es que la información respecto a las becas no llega a las comunidades. Los profesores de secundaria sobresalen como la opción más válida para canalizar la información acerca de la oferta de becas. Pero la información no sólo debería llegar, sino además, hacerlo de un modo que motive, interese y comprometa a los jóvenes. Los entrevistados creen que la oferta y aprovechamiento de becas requiere una preparación previa desde la secundaria, un seguimiento a largo plazo, en donde se evidencie también el interés del propio Estado en que los jóvenes se beneficien de ellas: “Vuelvo a decir, si hay ya una fuente para las becas, que haya un seguimiento, una capacitación, para que se explique cómo ingresar, y qué se puede hacer el día de mañana con eso. Para que haya una motivación” (joven indígena)

Además de la oferta objetiva, demandan también instancias de acompañamiento, necesarias no sólo para motivar, o para facilitar la preparación de solicitudes o documentación, sino, dadas las circunstancias, también para informar suficiente y adecuadamente, de los retrasos, complicaciones, obstáculos. Que no sea el joven quien deba acudir innumerables veces a las instituciones a exigir respuestas concretas y resoluciones en el tiempo comprometido, con los costos y desgastes que ello conlleva. En el caso de que se presente algún problema, por ejemplo

presupuestario -en general se muestran siempre comprensivos-, sea el propio Estado quien se los comunique y se interese en resolverlo cuanto antes. Los adultos indígenas que son parte de la estructura estatal, reconocen también las enormes deficiencias y necesidades respecto a la información y gestión de la oferta de becas.

*“Y seguimos igual, como al principio. Los jóvenes no saben, no saben donde recurrir, no saben qué documento y si saben tampoco no se puede, no pueden completar todos los documentos seguramente muchas veces porque no interpretamos bien lo que nos piden, verdad. Eso muchas veces hace que no tengamos acceso a las becas [...] Yo sé que hay becas pero tengo que preguntarle a alguien, qué necesito, cómo puedo mandar, si puedo mandar por encomienda, y que te puedan volver a llamar y a llamar, todo el día, toda una semana hasta completar su carpeta...”* (representante institucional, indígena).

La preparación para entrar a la universidad, que en definitiva implica participar de la vida académica con probabilidades de lograr los objetivos, es una solicitud también insistente. Para una de las representantes de organizaciones indígenas, “la universidad tal como está planteada, supone una interrupción y cambio en los tiempos de los miembros de Pueblos Indígenas. Están forzados a otra lógica de conocimiento y a otra lógica temporal”, interponiéndose así el bagaje cultural, la visión de la vida, del tiempo, de los compromisos. A los indígenas a menudo se los tilda de irresponsables por las dificultades para asistir regularmente a clases, o de incapaces, por los obstáculos para adecuar su modo de pensar y elaborar sus ideas en el marco académico. Los jóvenes son conscientes de la existencia de esos códigos académicos que desconocen, y no se sienten incompetentes para adquirirlos, pero saben que al momento de iniciar los estudios, y en los primeros años de carrera, no cuentan con esas capacidades que pueden ser determinantes en su continuidad. En este aspecto, incluso el idioma es nuevamente referido, puesto que aunque llegaran a la universidad con conocimientos suficientes para el relacionamiento en castellano –situación infrecuente-, la lectura y escritura académica implica otras características del idioma, y añade un nivel de exigencia que no han incorporado previamente, aunque es preciso reconocer que esta dificultad es compartida con la mayor parte del alumnado universitario paraguayo. Como se ha mencionado también, los grados de desarrollo alcanzados en el bachillerato en ciertas áreas del conocimiento son una fuente constante de dificultad.

*“Hay una gran necesidad dentro del sector de los estudiantes indígenas. El chico viene y trata de entrar en el nivel superior como es la universidad, que es una cultura totalmente distinta, y se encuentra con que su formación y capacitación es muy baja [...] Y como es un mundo totalmente distinto que pertenece a una clase social diferente, entonces no pueden desarrollarse bien, algunos rompen la barrera, quedan, van cursando y pasando. Pero otros no, tratan todo un año, pero no pasan el curso. Ese es un problema [...] Con uno hablé personalmente porque estaba siguiendo la carrera de Agronomía, y le fue muy difícil la parte de matemática, física, química y la interpretación de lectura comprensiva en castellano. Ellos no pudieron, y volvieron todos [...] lo ideal es que todos los que intentan ingresar o seguir la carrera puedan pasar, tener esas capacidades desarrolladas. Todos tenemos capacidad, pero no se desarrolló en los colegios. Sobre todo en el bachillerato”* (representante institucional).

Incluso en los casos en que el becario acceda a las prestaciones económicas, suponiendo que haya contado con información suficiente y lograra así completar los requisitos, el inicio de la carrera y su experiencia en el mundo académico, determinará la trayectoria.

*“...costó mucho que esta becaria se habitúe a que cada día tenía que irse a clase, y tenía que quedarse hasta el final. Salía y no volvía más. Me fui a su comunidad. No es que venía del campo, ya vivía en Cerro Poty, le acompañábamos, nos íbamos a su casa, dale. Y llegó un momento quizá no por no poder con la carrera, sino por los tiempos, los modos, el estilo económico, de cómo me voy vestida, de cómo le veo a mis compañeros, como me tratan, como me miran, detalles que parecen insignificantes pero que marcan [...] Esta chica dejó sus estudios [...] No era económico, de distancia, sino de cómo llegaba a un lugar tan diferente. Y ahí a nuestro sistema universitario no les interesa, así nomás es. Te vas, rendís, pasas. No hay ese cuidado hacia esos detalles. Le interesa otra cosa a la universidad. Y no te estoy hablando de las privadas, sino de la nacional”* (representante institucional).

A través de distintos medios, algunos de los testimonios refieren a experiencias educativas estimulantes en universidades interculturales, o cuanto menos, en países distintos. Y consideran necesario ampliar dichas experiencias para los jóvenes indígenas. Conocen a otros indígenas



que están estudiando o han estudiado fuera del país, con becas otorgadas principalmente por Cuba, Venezuela y Bolivia, y se entusiasman con la ampliación de esa perspectiva: “Me gustaría estudiar fuera, en cualquier lugar nomás [...] vi que una chica no sé de qué parcialidad se fue a Cuba. Estaba estudiando medicina. Me hallé porque se fue una de nosotros” (joven indígena)

Han escuchado también acerca de las Universidades Indígenas disponibles en otros países, y mencionan ambas alternativas con ilusión, como oportunidades altamente valoradas para sí mismos y para otros jóvenes de sus comunidades. La formación del profesorado indígena es una de las necesidades que visualizan como posible y necesaria desde instituciones propias. Pero también, les gustaría acceder a una institución que incorpore sus identidades, conocimientos y perspectivas acerca de la vida, y que los empodere en relación a sus derechos.

*“...a mi me va a gustar muchísimo una Universidad Indígena. Creo que de esa forma van a haber muchos más profesionales indígenas [...] yo creo que nos faltan profesores porque son demasiados los blancos en la escuela indígena (joven indígena).*

*“...cada región tiene su realidad, en la región oriental es diferente al Chaco. Para mí una formación diferente hace falta. Porque si venís acá [a la capital] y estudiás medicina solo eso sabés o ingeniería agrónoma, eso nomás. Yo pienso que la universidad indígena si se consigue tiene que ser diferente, amplia, abierta. Si alguien estudia agronomía igual tiene que conocer sus derechos, cuál es el derecho ambiental, qué esté atenta a la naturaleza, cuál es el peligro con los indígenas, tiene que ser amplio, eso lo que falta”.*

Hemos recogido la perspectiva de la Red Juvenil Indígena, organización que no depende el Estado. Está organizada en zonas, con responsables respectivos, quienes al enterarse de las becas, se lo comunican a los líderes de cada comunidad. Pero el impacto e incidencia de dicha información está condicionada a la voluntad de cada responsable. Recientemente, participaron de un proceso de elaboración de propuestas de política pública a través del PNUD. En tales procesos, las comunidades demandan becas para la Educación Superior, pero también para el acceso, permanencia y culminación de la Educación Secundaria, requisito fundamental para plantearse posteriores objetivos. Uno de los miembros entrevistados, reconoce que existe preocupación por los escasos índices de cobertura y acceso entre la población indígena a la Educación, así como por la calidad de la misma. En la Red plantean la necesidad de un organismo específico que se ocupe de la oferta y segui-

miento de becas educativas para la población indígena.

Entre los jóvenes se valoran los espacios de reflexión, denuncia, desarrollo de pensamiento y producción de discurso, y se ilusionan con participar de ellos si estuvieran disponibles con más frecuencia. Todos y todas consideran que es fundamental la organización comunitaria para defender el derecho a la Educación desde los niveles básicos, y fortalecer la lucha para lograr finalmente el acceso a la universidad de todos los que lo deseen.

*“Tanto el Estado como las ONGs tienen que hacer el estudio de los proyectos que tienen los pueblos indígenas, escuchar, y que sean consultados los propios indígenas, que participen los mismos indígenas en la elaboración de un proyecto para estos fines (...) Muchas veces el Estado nos pide, nosotros entregamos, y después no nos tienen en cuenta otra vez. Priorizan otras cosas, o nos dan poquito, nos prometen, termina en opa rei6, y nada, nos quedamos otra vez con las manos vacías. Lo importante es hacer el seguimiento a cada proyecto, y que el Estado realmente asuma cumplir la propuesta que hacen los pueblos indígenas”* (representante de organización indígena).

Finalmente, siguiendo la iniciativa de este trabajo, los actores se muestran muy interesados en que se produzca información acerca de las necesidades indígenas, y que ésta trascienda las buenas intenciones políticas.

*“Hace falta que se financie un estudio [...] donde se tengan definidas las necesidades de los pueblos indígenas, y la forma de encarar, las herramientas a utilizar, y las políticas para encarar esa “problemática” [...] en la discusión está la intención, las buenas intenciones, pero no hay una política clara en cuanto a eso”* (representante de organización indígena)

*“Primeramente que el MEC debe tomar la posta, y realizar un trabajo de investigación, quizás con la STP para que se pueda establecer políticas a nivel nacional respecto a los pueblos originarios [...] falta ese trabajo de investigación [...] donde se vea la problemática indígena, donde se les escuche, donde se tenga un documento rector. Y en base a eso elaborar las políticas educativas a nivel nacional. Creo que deberían aliarse el MEC y la STP. Tener presupuestada esa investigación, porque el problema es que no hay presupuesto pese a las buenas in-*

---

6 Expresión en guaraní que significa que algo se acaba, se desvanece, queda en la nada.

*tenciones, pero se puede buscar fondos a nivel internacional para eso. Creo que con el nuevo gobierno debería empezar así. Tener el estudio, identificar problemáticas, elaborar las propuestas políticas”* (representante institucional).

*“Y es necesario hacer un estudio. Supongamos que en estos 10 años, ¿cuántos indígenas lo que se beneficiaron de becas del MEC o de becas de otra entidad? ¿Cuántos tuvieron un buen resultado en este proceso, cuántos terminaron, cuántos llevaron ese conocimiento a su comunidad o a otras? Eso nosotros no sabemos. Y si es pertinente lo que recibieron para apoyar a sus pueblos, o más bien para contextos urbanos”* (representante de organización indígena).

Podríamos añadir también la necesidad de contar con un relevamiento de las expectativas familiares y necesidades comunitarias respecto a la Educación de las y los jóvenes, pues se ha constatado la incidencia de unos sobre las decisiones de los otros, así como la confusión y desinformación. Carecen de información suficiente respecto a la amplitud de la oferta universitaria, así como a las posibilidades laborales que implica cada carrera, o incluso, a las competencias exigidas o desarrolladas en cada área de estudio. Será necesario contextualizar éstas expectativas y necesidades en un marco mucho más amplio cual es el de los cambios en el mundo del trabajo a nivel global, y las condiciones económicas y de desarrollo, que se despliegan en Paraguay, con toda una red específica de oportunidades y alternativas vinculadas al territorio, pero también a la clase social y al proceso educativo previo. En este sentido, en la elección de carrera predominan las opciones de Enfermería y Ciencias de la Educación, ambas, profesiones de ayuda. Como otros miembros de las comunidades han estudiado previamente dichas carreras, son modelos y referentes para los que los siguen. Pero sobre todo, inciden en ello las necesidades percibidas en las comunidades de origen, en las que consideran que serán útiles y valorados tanto para las escuelas indígenas, como para los puestos de salud. El hecho de identificar un futuro laboral relativamente concreto, facilita la elección.

*“...el que es profesional en algo, por ejemplo la parte de salud, se va a ir a su comunidad y le va a pedir al líder que le haga aunque sea una casita para ser el enfermero, pedirle a la gobernación para que tengan ahí la parte de salud, para que haya remedios, todo eso, y que tengan ya mejor atención ahí nomas. Muchas veces no hay medios para salir e irnos al hospital. Y así, ahí nomas ya se puede hacer una mejor atención”* (joven indígena).

Lo innegable es que todos los testimonios develan una voluntad conmovedora, inquebrantable en muchos casos, desde las y los jóvenes indígenas por acceder a la Educación Superior, y lograr con ello, oportunidades de mejora de la calidad de vida, tanto para sí y sus nuevas familias, como para sus comunidades. “Ser alguien”, o “construirme un futuro” son algunas de las metas. Esa voluntad, tropieza con obstáculos históricos y decididamente vigentes, pese a lo cual confían en lograr sus propósitos, aunque no está claro que el Estado sea un apoyo para ello. Porque si se piensa en la reivindicación de Derechos de los Pueblos Indígenas durante los últimos años, los testimonios advierten que el esfuerzo no ha sido estatal, o institucional, sino de los Pueblos Indígenas que lucharon y se hicieron escuchar, visibilizando y defendiendo en mayor medida sus demandas y necesidades. Creen que en el periodo 2003-2008 se acentuaron las luchas indígenas, quizás con un gobierno, el de Nicanor Duarte, en el que se empezó a utilizar un discurso más progresista. Y que luego, en palabras de uno de los entrevistados, “Fernando Lugo fue vivo”, e incorporó como “uno de sus caballitos de batalla” al colectivo indígena. En cualquier caso, se revela la necesidad de pensar iniciativas que permitan fortalecer las organizaciones indígenas, favoreciendo y permitiendo la voz, así como la capacidad de incidencia. En ambos periodos ha habido avances formales, pero no se han alcanzado condiciones de igualdad material y estructural. Se reconocen avances en el acceso a la información, en especial sobre derechos, pero de manera muy circunscripta a los representantes. Además, entre la información y el empoderamiento que permita una incidencia real, existe un trecho aún extenso.

## **EL ESTADO ANTE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY**

“Quizá detener procesos que ya están en marcha sería más difícil que tratar de hacer los nuevos sobre otras bases. Empezar a construir distinto para poder a la vez ir de-construyendo parecería lo más sensato” (Ceceña, 2013).

¿De qué Estado hablamos? ¿De qué Educación? ¿De qué universidad? Incluso, ¿de qué concepción de política, de democracia, de ciudadanía, de derechos? Todo ello nos hemos planteado de forma subyacente a esta investigación, porque no podemos rehuir la necesidad de plantear otro mundo, ese mundo en el que quepan todos los mundos defendido también por indígenas, uno en el que pensemos al Estado nacional y

liberal, a la Educación Escolar, a la Universidad occidental solo como realidades posibles entre otras múltiples. Política, democracia, ciudadanía o derechos son concepciones alejadas ¿todavía? de la perspectiva de los jóvenes indígenas paraguayos. Muchos de ellos y ellas solo son capaces de insistir en sus deseos, y lamentar su falta de oportunidades. No están seguros de que el Estado, o alguien, deban ofrecerles algo mejor de aquello a lo que acceden. El Estado no está, y ya casi, ni se le espera. Sobre todo si el Estado es ese que dice que hará algo que nunca hace. ¿Por qué confiar en que puede ser distinto?

*“Con los derechos indígenas veo mucha dejadez. No hay realmente ese apoyo que los indígenas deberían tener (...) El gobierno en ese sentido les abandona, esa es la palabra para mi, nos abandona, esa es la palabra para mi” (joven indígena)*

*“Suelo escuchar que los pueblos indígenas tienen más privilegios porque son los pueblos originarios. Pero eso no ocurre en la realidad, no pasa nada...” (joven indígena).*

Si aspiramos a estimular desde estas páginas un aprendizaje para todas las partes, es necesario abrir el horizonte, y plantear el escenario desde dos perspectivas. Una, la del Estado realmente existente, con sus leyes, sus instituciones, su historia de acuerdos y desacuerdos con la población indígena, su particular construcción de democracia y derechos. En esta mirada, Paraguay representa para sí mismo, y para toda la región, una emergencia crítica y a la vez crónica, sin visos de transformación inmediata, o, a corto plazo, pero aún así, con la responsabilidad de intentarlo.

*“Yo hice un análisis, de que al estado no le conviene luego que los indígenas tengan aparte su educación, su sistema de salud, si tuvieran todo el acceso para desarrollarse ellos mismos, al estado no le va a convenir, porque va a ser contra este sistema, este sistema que atenta contra la naturaleza, más que los indígenas mismos no tienen esa mentalidad de acumular riquezas masivamente, sino que es algo colectivo, entre todos. No hay eso de que yo produzco para mí solo, sino que ese producto mismo es para todos [...] Supuestamente nos prendemos siempre del Estado, por eso hacen esto, nos dan un poquito más para depender de eso, pero si presionamos para conseguir más el Estado mismo nos ataca, hace un programa para atajarnos” (joven indígena).*

Pero también es necesaria otra mirada a mediano y largo plazo, necesaria para imaginar otro Paraguay posible, otro Estado, otra Educación,

otro lugar para las minorías, para la pluralidad, y particularmente para la muy desamparada población indígena. El acceso a la universidad es solo un pretexto para empezar a mirar también desde ese otro lugar posible, que reivindicamos desde una perspectiva decolonial, pluralista, de democracia radical.

Nos hemos detenido en el acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas, no porque creamos que la universidad *per se* mejorará sus perspectivas, no porque creamos que la Educación tal como la conocemos supondrá un valor añadido en sus vidas, no porque confiemos en que el conocimiento que allí les ofrecemos sea de alguna relevancia civilizacional, no porque sepamos que a partir de unas oportunidades se abrirán otras igualmente o más válidas, mucho menos si esas son las oportunidades laborales que se reflejan en sus expectativas. Miramos a las y los jóvenes indígenas que padecen al Estado y la sociedad paraguaya, tanto desde sus instituciones como desde sus representaciones, y los miramos desde su acceso a la universidad porque es una manera de verlos a ellos, y de mirarnos nosotros, “los paraguayos”, con todas nuestras ideas de democracia, de derechos, con todo nuestro conocimiento occidental, convertidos en papel mojado, mientras en la cotidianeidad se siguen desconociendo activamente, y promoviendo, activamente también, ideas y valores decididamente contrarios a los asumidos constitucionalmente, y a los defendidos culturalmente.

La búsqueda estatal de reconocimiento y reivindicación de los pueblos originarios en Paraguay, es demasiado precaria, con notables marchas y contramarchas, con leyes que no se cumplen, discursos que distorsionan o ignoran la realidad, situaciones que se desconocen, concepciones de mundo y formas de vida que se excluyen. El tímido ensayo de inclusión se ha hecho de un modo tan informal, impreciso, descuidado, sin relevamiento de necesidades y demandas, incumpliendo lo ofrecido, ofreciendo lo que no alcanza, que lo que se logra es a menudo acentuar la insatisfacción y frustración, cuando no, una profunda percepción de estafa. La corrupción sobresale una vez más como elemento vergonzoso de obstrucción de oportunidades en Paraguay, ¿hará algo alguna vez este país al respecto?

Cabe además interrogarse sobre, ¿qué necesidad es la que realmente se propone atender el Estado? ¿Se busca que los indígenas accedan a la Educación Universitaria, desde una posición de igualdad de oportunidades, ignorando el proceso y los resultados? ¿Se busca movilizar a un colectivo para construir junto a ellos opciones válidas de Educación acorde a las necesidades y expectativas diferenciadas? En definitiva, pensemos juntos la situación actual y asumamos la diversidad de retos implicados.

*“Como dicen muchos antropólogos, los Pueblos Indígenas están en un momento de proceso de cambio, tanto económico, cultural, social. Cultural hablaríamos de que el indígena no está más cerrado en su territorio, estamos haciendo contacto, salimos afuera. En lo social nos relacionamos, nos vestimos como ustedes, buscamos la manera de cómo alimentarnos, porque en los bosques ya no hay más alimento. Y lingüísticamente también estamos haciendo el proceso de cambio, de usar un poco la lengua de ustedes, de intercambiar la comunicación, entonces todo está otra vez relacionado a que tiene que ser un Estado Intercultural, y eso tiene que garantizar el Estado. Y para eso, necesitamos las herramientas para que nuestros niños y jóvenes, puedan adaptarse al cambio que se está haciendo, las transformaciones dentro de los Pueblos Indígenas”* (representante de organización indígena).

*“Entre las prioridades del Estado figuran los Pueblos Indígenas, que debe atender las necesidades básicas, en lo económico, social y cultural. Pero hasta ahora vemos poca acción de cada gobierno, y es débil, y no avanza su proyecto, su política de trabajo hacia los Pueblos Indígenas. Aunque en todas las leyes nacionales e internacionales figura que el Estado debe garantizar a los Pueblos Indígenas el acceso, tanto a la Educación, como a otras prioridades básicas. La atención de la niñez, la salud, la educación, la agricultura, pero hasta ahora no hay una voluntad plena del Estado hacia los Pueblos Indígenas. En Educación también vemos un pequeño avance de la ley que se creó en el 2007 hasta ahora, se está avanzando, pero de a poco, pero falta”* (representante de organización indígena).

*“...creo que no hay, ni política pública, ni ley. Yo entiendo que política pública es cuando hay un proceso planificado de crecimiento de los que se van a insertar a nivel superior, y ese crecimiento tiene que estar acompañado por un presupuesto. O sea si en un año terminaron cincuenta o cien alumnos de Educación Media que quieren entrar en Educación Superior, pero al año siguiente eso varía, aumenta, y eso requiere un presupuesto diferenciado anual. Si existe esa planificación, esa sería una política pública. Pero eso yo no veo, no hay”* (representante institucional indígena).

Los propios jóvenes y representantes indígenas, incluyen a los otros, al nosotros en su discurso. Reconocen que las posibilidades de acceso a la Educación Básica y Media, el acceso a la universidad, el acceso

a oportunidades dignas de trabajo, y otras oportunidades vinculadas a derechos que deberían ser irrenunciables, están también obstaculizadas para jóvenes no indígenas. La pobreza aparece entonces como elemento unificador, como núcleo común asociado a la privación de derechos y oportunidades. Y la ciudadanía queda sumida así en retórica hueca, que solo deja algún resquicio para imaginar derechos, mientras todos los siguientes pasos que permitirían finalmente el ejercicio de los mismos, se ven obstaculizados.

*“El Estado tiene que ayudar a los jóvenes, no solo a los indígenas, también a los no indígenas, para que ellos puedan acceder a la universidad, y tener trabajo. Yo entiendo que quieren estudiar, pero no tienen ayuda [...] Para todos creo que es igual, porque hay muchos también no indígenas que son pobres, que necesitan mucho la ayuda del gobierno”* (joven indígena).

*“Sabemos que tienen el mismo derecho, de recibir una educación de calidad e incluso diferenciada. Pero esa educación no existe, ni siquiera entre la gente blanca existe eso. Menos con el indígena. Entonces yo creo que va a pasar un largo trecho para acomodarnos a eso. También a medida que la gente se va formando, hay más profesionales indígenas, y van a exigir sus derechos”* (representante organización indígena).

Ciertamente, la profundización en el estudio de la problemática, y la deseable universalización de políticas de acceso a la universidad para jóvenes indígenas, requerirá multiplicar las voces y ampliar la mirada, a partir del relevamiento sistemático de necesidades y expectativas de los diversos pueblos indígenas situados en distintos territorios, alejados a veces unos de otros, con realidades políticas regionales y locales particulares, con emergencias específicas contextuales y temporales. No obstante, consideramos que las realidades generales y particulares quedan adecuadamente reflejadas en los datos recogidos a partir de este estudio, cuyos resultados coinciden en muchos aspectos con estudios previos y recientes; por ejemplo, el de IPE-UNESCO sobre Tendencias Sociales y Educativas entre Pueblos Indígenas (y afro-descendientes) del año 2012, o el de PNUD sobre Juventud del Mercosur y Desarrollo Humano, publicado en el año 2009. Una mirada cualitativa como ésta no agota la diversidad de situaciones posibles que se encontrarían ampliando la exploración a todas o la mayoría de las comunidades indígenas del Paraguay. Pero es posible que algunas de las situaciones no incluidas o contempladas en esta investigación por limitaciones muestrales y temporales, no hagan más que acrecentar la magnitud de la demanda de políticas públicas en el sector objeto de estudio, y evidenciar



la privación de derechos que aparece como incontestable. Dado que los propios representantes del Estado han reconocido las carencias generales, y los representantes de organizaciones indígenas se han mostrado igualmente preocupados por las necesidades, la situación puede ser aún más severa y crítica de lo reflejado.

Creemos que urge que el Estado enuncie y asuma a los miembros de Pueblos Indígenas como un sector de la población de atención prioritaria en la toma de decisiones de políticas públicas, transversal a todos los niveles y áreas de gobierno. Retomamos así la necesidad de acciones afirmativas, que como señalaba Hermida (2007) no sustituyan al sustancial debate de la exclusión, pero como asentaba Santos (2005), sean al menos parte de un tiempo transicional. Los jóvenes consideran que todo aquel que quiera estudiar, debe acceder a una beca, es decir, que el acceso a la Educación Superior debe universalizarse, cuanto menos para las poblaciones indígenas. El acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas no puede ser un proceso selectivo ni excluyente. Y sobre todo, debe fundarse en la igualdad material y estructural que refleje el principio de no discriminación, flagrantemente infringido en la cotidianeidad.

Esperamos que este documento sea un aporte fundamental para destacar el tema, incidir en la visibilidad, facilitar la apertura de discusiones y acciones transformadoras. Sobre la temática aquí planteada, presentamos algunas propuestas para la toma de decisiones de política pública en sus diversos niveles. Las políticas públicas existentes, deben ser revisadas, ampliadas y sometidas a procesos mucho más amplios de deliberación y consenso, si realmente deseamos que respondan a las necesidades y mitiguen las problemáticas. Porque urge reavivar los procesos de democratización, ampliar la deliberación y participación del conjunto de la población, y fortalecer solidaridades a partir de criterios de justicia. Pero es necesario admitir que tal como ha expresado uno de los jóvenes entrevistados, “no es de recomendar, está todo escrito...”; lo que refleja claramente que la situación del Estado ante los Pueblos Indígenas y sus derechos requiere un reposicionamiento radical para recuperar la confianza, ateniéndose como mínimo, a los convenios y acuerdos existentes, incumplidos sistemáticamente. En estas líneas, creemos haber contribuido a orientar el mejor cumplimiento de los mismos, mostrando cuanto nos fue posible, los modos en que se desatienden o transgreden, y la necesidad de reafirmarlos y restituirlos.

## **HACIA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE Y PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**

Las problemáticas emergentes en los casos estudiados, trascienden con mucho la cuestión del acceso a la Educación, por lo que no pueden

agotarse aquí las propuestas para responder a las distintas necesidades y posibilidades vinculadas a la garantía de derechos. Aún así, es necesario contemplar las distintas instancias de actuación que urge que el Estado ponga en marcha, entre ellas, cuestiones referentes a: -la expansión de la oferta universitaria que responda a las necesidades y demandas indígenas, -la oferta de becas cuya población objetivo sea prioritariamente indígena, -las condiciones de partida para el acceso, permanencia y egreso de la universidad; y de modo complementario, o quizás transversal, -la articulación sistemática de las instancias estatales con las organizaciones y representantes de todos los pueblos indígenas, estableciendo canales suficientes de escucha y participación para profundizar sobre realidades que no son necesariamente idénticas, sino por el contrario, exigen respuestas pertinentes y ajustadas.

Si nos circunscribimos a la política pública, tanto la formulación, como la implementación y evaluación en sus distintas etapas, requieren nuevas modalidades. En cada una de las etapas del proceso será necesaria la participación efectiva y suficiente de los miembros de un sector de la población nacional con quienes la deuda es ya incalculable, y sigue creciendo. Es distinto plantear el ajuste o mejora de alguna política existente, o dar el paso más profundo que implica el reconocimiento de que la universalización de derechos supone otras políticas, diferentes de las existentes en su visión, planteamiento y alcance. Nos centraremos en las propuestas vinculadas a las políticas públicas que promuevan, faciliten y mejoren el acceso a la Educación Superior de las y los jóvenes indígenas. Pero es ineludible insistir en la necesidad de fortalecer toda la trayectoria de derechos, tanto en lo que hace al Derecho a la Educación, como al resto de derechos vinculados, y como se ha visto, habitualmente quebrantados. Todas las propuestas aquí incluidas han sido mencionadas por los entrevistados, tanto las y los jóvenes, como también los representantes institucionales, éstos últimos, especialmente vinculados a colectivos y organizaciones indígenas. Se agregan o precisan algunas otras sugerencias, derivadas sin embargo de las inquietudes y problemáticas emergentes en la investigación.

## **LEGISLACIÓN Y NORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Participación e inclusión efectiva de representantes de organizaciones y pueblos indígenas en los actuales debates y procesos de toma de decisiones de la Ley de Becas aprobada en marzo de 2013 –y del resto de la legislación recientemente aprobada o propuesta respecto a la Educación Superior-, si fuera necesario, con carácter retroactivo, revisando aquello que ya se ha establecido, de tal modo que se ajuste a las condiciones óptimas de igualdad

y equidad respecto a la población indígena.

- Articulación entre el Ministerio de Educación y las organizaciones y pueblos indígenas, a mediano plazo, de un proceso de revisión y modificación de la ley de Educación Indígena, que permita los ajustes que quedaron pendientes en su momento, actualizándolos según desarrollos vigentes, e incorporando a la Educación Superior que había sido excluida involuntariamente.

### **EXPANSIÓN TERRITORIAL DE LA UNIVERSIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

- Ampliar la oferta educativa pública y de calidad para la Educación Superior, atendiendo a las demandas territoriales y a la necesidad de responder al compromiso de igualdad de oportunidades, a partir de un relevamiento de las necesidades de los Pueblos Originarios, disponiendo con urgencia de distintas modalidades de llegada, tales como la utilización de infraestructura ya disponible, procesos intensivos de duración restringida, combinados con formatos semi-presenciales o a distancia, financiación del Estado para el traslado del profesorado hasta las poblaciones respectivas, y políticas específicas de formación del profesorado universitario orientado a las características y necesidades indígenas.
- Estudio y proyección para la apertura de Universidades Indígenas, vinculando el proyecto a otras experiencias regionales, y articulando esfuerzos de organizaciones indígenas con el Ministerio de Educación, tanto desde la Dirección General de Educación Escolar Indígena, como desde la Vice-ministerio de Educación Superior; e incluso desde el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que por ahora, parece ajeno a la realidad intercultural y sus exigencias. Utilizar para ello, las propuestas al respecto que ya están siendo debatidas y preparadas al interior de las organizaciones indígenas.
- Investigación y desarrollo de normativa para la incorporación del componente cultural de la universidad, en donde el conocimiento es descontextualizado, y la relación entre los aprendizajes y las necesidades o realidades comunitarias no se propicia en ningún momento, circunscribiendo el tiempo al aula y a los dispositivos académicos tradicionales, sin considerar la diversidad y pluralismo.

- Regulación y acuerdos con Universidades Privadas para la gestión de plazas, gastos, oferta y atención a la demanda de los Pueblos Indígenas, especialmente, mientras sean privadas y no públicas las universidades disponibles en distintos puntos territoriales.

### **BECAS UNIVERSITARIAS Y PUEBLOS INDÍGENAS COMO POBLACIÓN-OBJETIVO**

- Las y los jóvenes indígenas deben constituir una población-objetivo prioritaria de cualquier política pública de acceso a la Educación Superior, ampliando progresivamente sus beneficios, y estableciendo compensaciones tendientes a garantizar la justicia social. Para ello, tanto en la formulación de la política, como en los niveles de implementación y evaluación, debe propiciarse la participación articulada y comprometida desde las instancias del Ministerio de Educación vinculadas al tema. Actualmente, la Dirección General de Educación Escolar Indígena (que debe establecer un nexo entre la Educación Media y la Educación Superior), el Vice-ministerio de Educación Superior, y la Dirección General de Becas, de reciente creación.
- Una vez establecidas las condiciones igualitarias de partida en cuanto al acceso, urge resolver las acuciantes deficiencias en lo referido al acceso a la información. La radio, el periódico o la plataforma virtual no son medios adecuados para alcanzar una comunicación efectiva y masiva en condiciones igualitarias. Será necesario un relevamiento de los canales más apropiados en cada localidad y región, en donde *a priori* destaca la efectividad de las radios comunitarias. Es prioritario garantizar el acceso a la información a través de líderes comunitarios, y especialmente, miembros de la Comunidad Educativa, -profesores, orientadores, directores-, que cuenten no solamente con información precisa, sino que además, sirvan de intermediarios y apoyen a los jóvenes según sus expectativas, y puedan asistirlos en la aclaración de trámites, datos y requisitos varios. La supervisión como figura que intermedia entre la estructura administrativa del Ministerio de Educación y las instituciones educativas, no aparece como efectiva ni deseable para esta tarea.
- En cuanto a los requisitos de acceso a las becas, destacan varios aspectos. Uno de ellos es la edad, que al igual que en otros países, es condicionante para las becas que exigen haber concluido en los dos años inmediatos anteriores los estudios secundarios.

Los indígenas, al igual que otros muchos jóvenes paraguayos, concluyen la Educación Media cuando pueden, frecuentemente con aquello que denominamos sobre-edad. En ello inciden factores culturales y familiares, pero no podemos negar que incide también la oferta educativa a la que pueden acceder. Si el Estado consolida su oferta educativa en el nivel secundario (se ha aprobado recientemente la ley de obligatoriedad del nivel), es posible suponer que disminuiría considerablemente la edad de finalización de la Educación Media, sin olvidar que también dependerá de la evolución de las condiciones económicas de las familias indígenas que requieran o no de sus hijos e hijas para trabajar. La universalización del acceso de los postulantes indígenas descartaría esta problemática.

- Justamente las familias de los jóvenes, suponen otro de los desafíos, para ellos mismos pero también para el Estado. Sin una beca suficiente para cubrir el alojamiento, la alimentación, el transporte y los gastos académicos varios, aquellos que cuentan con una pareja e hijos no podrán siquiera plantearse. Es necesario asegurar una prestación económica suficiente para contemplar estas condiciones que son mayoritarias entre la población indígena.

## **PUEBLOS INDÍGENAS Y CONDICIONES EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD**

- Las políticas públicas de acceso deben estar orientadas también a la permanencia, admitiendo el necesario proceso de adaptación que debe atravesar cualquier joven en la transición de esta etapa, y de manera significativa, los jóvenes indígenas con frágiles bases pedagógicas, diferentes perfiles sociales, proveniencias territoriales frecuentemente rurales. La preparación para la universidad desde la Educación Escolar es la única alternativa sostenible. Mientras se dispongan las acciones para ello, sería necesario pensar en un proceso de nivelación académica, y orientación psicosocial, la que por cierto, tampoco han recibido casi en ningún caso durante la Educación obligatoria. Facilitar convenios de cooperación de instituciones no estatales para acompañar el periodo de articulación entre el colegio y la universidad, garantizando la disponibilidad del apoyo, y sobre todo, la información y acceso de todos los interesados en recibirla. Facilitar desde la universidad la inserción y atención a la diversidad a través de programas de mentoría, extensión universitaria u otros oportunamente planificados.

- Además de asignaturas como castellano, matemática, metodología u otras igualmente complejas por su lógica occidental, el idioma representa una barrera concreta que hace desistir a algunos jóvenes antes de intentarlo. El bilingüismo constitucional es sólo teórico en el espacio universitario. Incluso el idioma guaraní requiere una mirada diferencial, pues puede constituirse en un elemento de discriminación positiva o negativa según la procedencia del alumnado indígena. En este y otros aspectos, sería pertinente el acompañamiento con presupuesto y programas complementarios a los de becas, en los que pueden participar la cooperación internacional, el sector privado no lucrativo, y otros grupos de la sociedad.

### **ESTADO Y ORGANIZACIONES INDÍGENAS: ARTICULACIÓN PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Fortalecer estrategias colaborativas y deliberativas para el consenso entre el Estado y las organizaciones indígenas, particularmente en el sector de la Educación, a través de mesas de diálogo, con representación equitativa de cada pueblo, e indicadores concretos de seguimiento y objetivos temporales. Afianzar liderazgos y organizaciones que fortalezcan la labor del Estado y optimicen el alcance de las políticas públicas, así como su ajuste y pertinencia es evidentemente una base común de trabajo.
- Propiciar la consolidación de la Red Juvenil Indígena como interlocutor de los beneficiarios ante el Estado, e impulsar iniciativas de los jóvenes entre las que se cuentan la creación de una organización de estudiantes universitarios indígenas.
- Relevar y sistematizar las propuestas de organizaciones y pueblos indígenas actualmente disponibles, a fin de incorporarlas en los ajustes o nuevas formulaciones de políticas públicas, en particular para el acceso a la Educación Superior.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Arango, F. 2012 “Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural” en N. López (coord.). *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina* (Buenos Aires: IPE-UNESCO).

- Bengoa, J. 2007 *La emergencia indígena en América Latina* (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).
- Ceceña, E. 2013 “La madre tierra como sujeto de la historia” en *Revista ALASRU*. Disponible en: <http://alainet.org/active/67009>
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay 2012 *Yvypóra Derécho Paraguáipe –Derechos Humanos en Paraguay 2012* (Asunción: CODEHUPY).
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay 2013 *Derechos Humanos en Paraguay 2013. Con justicia social, sin retrocesos* (Asunción: CODEHUPY).
- Croso, C. 2011 Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos. En N. López (coord.). *Escuela, identidad y discriminación* (Buenos Aires: IPEE-UNESCO).
- DGEEC 2013 “III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2012. Pueblos Indígenas en el Paraguay. Resultados Preliminares 2012” (Asunción: Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos). Disponible en: <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo%20indigena%202012/Presentacion%20resultados%2019%2007%2013.pdf>
- Gaona, I. 2013 *Educación y exclusión de la diversidad*. En prensa.
- GT Universidad y Sociedad 2010 Consideraciones del GT (Grupo de Trabajo) de CLACSO Universidad y Sociedad para la reforma radical de las universidades. En R. Leher (comp.) *Por una reforma radical de la universidad* (Buenos Aires: Homo Sapiens).
- Hermida, J. 2007 “Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil” en F. López Segregra (coord.) *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (Buenos Aires: CLACSO).
- López, N. (coord.) 2012 *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Panorama de tendencias sociales y educativas 2011* (Buenos Aires: IPEE-UNESCO).
- Mato, D. 2008 “La universidad y su legado colonial” en *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 13. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/reforma/reforma.pdf>
- Mato, D. 2012 “Presentación” en D. Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (Caracas: IESALC-UNESCO).

- MEC 2009 *II Congreso Nacional de Educación Indígena. Principales conclusiones*. (Asunción: MEC-DGEEI).
- Melià, B. 2011 “Los pueblos indígenas: una colonización ininterrumpida” En B. Melià (coord.) en *Otras historias de la independencia* (Asunción: Taurus).
- Pautassi, L. 2011 “Igualdad y no discriminación. Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación” en N. López (coord.) *Escuela, identidad y discriminación* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO).
- PNUD 2009 *Innovar para incluir. Jóvenes y Desarrollo Humano: Informe sobre desarrollo humano para Mercosur* (Buenos Aires: Libros del Zorzal / PNUD).
- Ramírez, A. 2010 *Manual de investigación intercultural* (Asunción: MEC-UNICEF).
- Santos, B. 2005 “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” en *Revista Umbrales*, N° 15. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de\\_Sousa\\_SANTOS.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf)
- Santos, B. 2007 “La reinención del Estado y el Estado plurinacional” en *OSAL*, VIII, 22. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>
- Santos, B. 2010 *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur* (Buenos Aires: Antropofagia).
- Santos, B. 2011 *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. (Madrid: Trotta/ILSA).
- Tapia, L. 2002 *La velocidad del pluralismo. Ensayo sobre tiempo y democracia* (La Paz: Muela del Diablo).
- Tapia, L. 2006 *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. (La Paz: Muela del Diablo).
- Thwaites, M. 2013 “El Estado en América Latina: logros y fatigas de los procesos políticos en el nuevo siglo”. Grupo de Trabajo. Documento interno.
- Vizcaíno, M. 2007 “La educación superior en América Latina, ¿democracia o plutocracia?” en F. López Segregra (coord.) *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (Buenos Aires: CLACSO).
- Walsh 2008 *Interculturalidad, plurinacionalidad y descolonialidad: las*



*insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar).

Weise, C. 2010 “Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana” en R. Leher (comp.) *Por una reforma radical de la universidad* (Buenos Aires: Homo Sapiens).

## **ACRÓNIMOS Y SIGLAS**

ASDI - Agencia Sueca de Desarrollo Internacional

CDIA - Coordinadora de Derechos de la Infancia y la Adolescencia

CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONACYT - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAMURI - Confederación Nacional de mujeres rurales e indígenas

CONAPI - Consejo Nacional de Pueblos Indígenas

CME - Campaña Mundial por la Educación

DESC - Derechos Económicos, Sociales y Culturales

DGEEI - Dirección General de Educación Escolar Indígena

IES - Instituciones de Educación Superior

IESALC - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IPE - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo

INDI - Instituto Nacional del Indígena

MEC - Ministerio de Educación

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos

ONGS - Organizaciones no gubernamentales

ONU - Organización de Naciones Unidas

PIDESC - Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SITEAL - Sistema de Tendencias Sociales y Educativas de América Latina

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la  
Ciencia y la Cultura

UNICEF - Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas  
para la Infancia

STP - Secretaría técnica de planificación

VAP - Vicariato Apostólico del Paraguay

# **AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDENTES: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS DE RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR DE BRASIL E COLÔMBIA**

Pedro Vítor Gadelha Mendes\*

## **BRASIL E COLÔMBIA: PAÍSES DE UMA AMÉRICA AFRO-LATINA**

O escravismo criminoso (Cunha Júnior, 2008) imposto durante a colonização ibérica no continente americano serviu de plataforma de condições para o que se pode chamar de sociedades etnicistas (Dijk, 2003) e racistas. No território entendido hoje como América Latina, duas grandes populações foram vítimas desse processo, os nativos americanos e africanos.

A escravidão africana junto à agricultura de *plantation* são dois fenômenos históricos compartilhados por quase todas as sociedades do que podemos chamar de América Afro-Latina (Andrews, 2007), ou seja, segundo Pierre-Michel Fontaine, “regiões da América Latina em que são encontrados grupos significantes de pessoas de conhecida ascendência africana”. Partindo dessa definição, George Reid Andrews considera como “significante” populações cuja composição populacional compreenda de 5% a 10% de afrodescendentes ou, no caso, americanos afro-latinos, que num sentido racialmente exclusivo denota aqueles reconhecidos por suas sociedades como “pardo”, “mulato”, “preto” e “negro” (Andrews, 2007).

\* *Pedro Vítor Gadelha Mendes*, Graduado em ciências sociais pela Universidade Federal do Ceará, mestrando do PROLAM/USP e membro da Rede Universitária de Pesquisadores da América Latina (RUPAL).

Embora o termo América Latina seja mais comumente relacionado aos territórios do continente americano que desde o século XVI até o século XIX estiveram sob domínio espanhol e português, países como Jamaica, Haiti e Barbados, por sua proximidade com outras ilhas do Caribe Espanhol, tendem a ser diretamente relacionadas à história latino americana, sendo por muitos incluídos na América Latina e, por consequência, na América Afro-latina.

Essa América Afro-Latina apresenta processos históricos e características muito similares, não só por sua composição populacional e cultura em comum, mas pela influência exercida continuamente pelas ideias do continente Europeu assim como pela interinfluência e trocas entre os próprios países de nosso subcontinente. Para Fontaine, a América Afro-latina não tem um limite fixo ou imutável, sendo uma entidade que flui e reflui. Esse limite, segundo o autor, não deve se limitar ao cálculo da população afro-descendente nacional, mas também deve englobar sub-regiões específicas onde as populações afrodescendentes permaneçam pesadamente concentradas. Por exemplo, ainda que México e Peru não sejam considerados territórios componentes da América Afro-latina por não atingirem a cota mínima de 5% de afrodescendentes na população, os estados mexicanos de Veracruz e Guerrero assim como o estado peruano de Ica ainda se qualificariam (Andrews, 2007).

### **POR QUE COLÔMBIA E BRASIL?**

Ao observarmos os Estados nacionais em 2012, podemos concluir que nos últimos quinze anos o Continente Latino Americano mudou seu perfil político e ideológico. De subcontinente do neoliberalismo e da governabilidade autoritária (Braga, 2003) este território passou a apresentar uma interessante variedade ideológica nos seus países. Baseando-se nas diferentes relações que a sociedade civil de cada país estabelece com o seu respectivo Estado, podemos destacar três grupos de realidades distintas hoje na América Latina (Costilla, 2008). Nos países alinhados à política econômica americana - Colômbia e México - é predominante na sociedade civil uma postura que incorpora no Estado o grande provedor, o que reflete nas políticas neoliberais focalizadas de alívio à situação de miséria extrema. Nos países andinos caracterizados como de esquerda - Bolívia, Equador e Venezuela - é mais frequente uma visão crítica sobre o papel do Estado, o reconhecendo como um aparelho historicamente construído para manter privilégios de uma elite nacional, levando esses países a um profundo processo de reforma evidenciado na adoção de novas constituições. Já nos países do Cone Sul - Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai - a sociedade civil estaria em um processo de construção da crítica sobre o papel do Estado nessas nações.

Essa heterogeneidade política nos oferece um quadro muito fértil para debates e comparações entre projetos nacionais e políticas públicas uma vez que cada bloco reage de maneiras específicas às demandas do povo latino americano. Transversal a esta realidade, existe o que podemos chamar de América Afro-Latina (Andrews, 2007).

Depois do Brasil, Colômbia é, junto à Venezuela e Cuba, uma das maiores populações negras da América Latina em termos absolutos compondo 10,5% da população segundo o último censo de 2005. Trata-se de uma grande população que trás não só destaque a este País pelo seu tamanho, mas também pela importância do movimento negro colombiano. Entre os países que compõem a América Afro-latina, a Colômbia se destaca pela significância de seu movimento negro seja em relação à quantidade de entidades seja pelo poder de influência que elas têm na realidade nacional. Pode-se dizer que, hoje, em comparação com os demais países da região, no Brasil e na Colômbia, assim como na Costa Rica e no Panamá, os ativistas negros conseguiram que suas sociedades nacionais fossem obrigadas a reconhecer a existência de racismo e da discriminação racial e, minimamente, começar a agir contra esses processos de injustiça. Não é a toa que nestes dois países as reformas multiculturais que beneficiam as populações negras e afro-descendentes se desenvolveram bastante em comparação com outros países da América Afro-latina.

### **RACISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS**

Até pouco depois da Segunda Guerra Mundial, o termo “racismo” era utilizado quase exclusivamente para se referir à ideologia racista assim como preconceitos e discriminações escancaradas, termo que remetia a todos os genocídios realizados pela Alemanha Nazista. Com a imigração de trabalhadores das colônias e ex-colônias gerada pela demanda de mão-de-obra na reconstrução da Europa, assim como a luta pelos direitos civis dos afro-estadunidenses, “racismo” ampliou seu significado para também designar formas mais refinadas e menos explícitas de traçar diferenças e pertencimentos partindo do fenótipo de cada povo (Guimarães, 2012). Intelectuais politicamente engajados com na luta contra a colonização ajudam a disseminar os novos significados abarcados por essa palavra, como foi o caso de Jean-Paul Sartre no artigo de 1952 “Do colonialismo ao racismo”, em que retrata a situação discriminatória encontrada por trabalhadores argelinos na França.

Essa nova acepção do racismo vai ser determinante na crítica ao mito da “democracia racial”, construído por Gilberto Freyre no Brasil, mas amplamente reconhecido por outros intelectuais em vários lugares da América Afro-Latina. A ideia de que a mestiçagem haveria impedido a formação de um povo racista, ideia sempre levantada numa perspec-

tiva comparada com a Alemanha Nazista e as leis Jim Crow nos EUA, País onde estudou Gilberto Freyre, passou a ser minado e a sofrer fortes críticas, propiciando a reação política organizada das vítimas deste racismo no Brasil e na Colômbia.

O conceito de política aqui abordado não se refere à atividade humana ligada à obtenção e manutenção de recursos para o exercício do poder (*politics*). Tratarei por política o conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas, além do próprio processo de construção e atuação dessas decisões (*policy*) (Secchi, 2012). As políticas públicas podem ser definidas por dois elementos básicos que nem sempre estão presentes concomitantemente: intencionalidade pública ou resposta a um problema público (Secchi, 2012). Por problema público identifico uma situação a qual se pode apresentar uma solução geradora de mudanças que convertam a atual realidade em outra mais próxima de um quadro ideal, que, neste artigo, se refere à correção da sub-representação de negros no ensino superior da educação de um País.

O foco não será somente as políticas governamentais, até por que, no quesito ação afirmativa para o ingresso ao ensino superior, a maior parte das experiências existentes em Brasil e Colômbia até 2011 são políticas adotadas pela autonomia universitária. Desta forma a abordagem realizada sobre as políticas públicas em questão será multicêntrica e não estatista (*state-centred policy-making*), incluindo, além das políticas públicas aplicadas estritamente pelos governos (incluindo aí os estados) de cada país, as políticas empreendidas por outros agentes sociais (Secchi, 2012).

Em geral, o termo “ações afirmativas” designa toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações (Guimarães, 2012). Elas podem ser políticas públicas ou não e tentam assegurar oportunidades de recrutamento e acesso por meio do tratamento diferencial ou pelo estabelecimento de cotas para membros dos grupos desfavorecidos. As ações afirmativas podem ser aplicadas de diferentes formas, sempre guiadas pelo conceito de desigualdade positiva que busca gerar uma condição de igualdade para além da abstrata, uma igualdade substantiva. Entre o longo histórico de países que adotaram ações afirmativas para facilitar o acesso de determinados grupos excluídos ao ensino superior, a que mais gera polêmica é a reserva de vagas, conhecida também como cotas. Na América Latina, o debate em torno dessa ação afirmativa não tem sido distinto.

Para além de um vestígio da colonialidade das relações na América Latina (Mendes, 2010), o racismo ao ser combatido por políticas de equidade para populações marginalizadas não só pode incidir direta-

mente sobre a colonialidade das relações (Santos, 2008) mas também sobre a realidade socioeconômica dos países latino americanos. Estudos levantados pelo BID, evidenciando que raça ou origem étnica são fatores determinantes para o estatuto socioeconômico dos povos latino americanos, apontam que a pobreza em países como Bolívia, Brasil, Guatemala ou Peru reduziria em pelo menos 25% se os não-brancos alcançassem o nível socioeconômico da população branca:

“No caso específico do Brasil, a população negra enfrenta um nível mais elevado de desemprego, recebe salários 40% menores e têm os empregos mais instáveis e menos rentáveis no mercado de trabalho. Um “índice de desenvolvimento afrodescentente” desagregado foi preparado com uma metodologia similar ao índice das Nações Unidas de desenvolvimento humano, que utiliza indicadores de renda, educação e expectativa de vida para determinar o progresso relativo de cada país. Ao considerar-se raça e gênero, o Brasil cai da 74ª posição para a 108ª, mas se apenas brancos fossem considerados, o país ocuparia a 49ª posição.” (Thomaz; Nascimento, 2003)

É neste contexto que ações afirmativas no ensino superior passam a ser adotadas em Brasil e Colômbia, principalmente as políticas de reserva de vagas. A diferença ideológica entre os respectivos governos nesse estudo comparativo no decênio compreendido entre 2001 e 2011 ilustra bem essa distinção. Analisar em que sentido essas diferenças se refletem no tipo de política de equidade racial adotada em cada um desses países de constituição populacional tão similar nos ajuda a refletir sobre a profundidade e importância que o debate sobre racismo adquire em cada conjuntura e como cada governo dialoga com os movimentos sociais que reivindicam essas políticas responde aos problemas decorrentes da discriminação racial a que se propõe resolver.

Verificar as consequências, custos sociais e ganhos alcançados pelas políticas de reserva de vagas ganha significância à medida que, cada vez mais, movimentos sociais e organizações civis apontam a permanência do racismo como traço social latino americano. Saber como essas políticas funcionam em cada país, medir a capacidade de cada uma em atingir seus objetivos é essencial para que os governos latino-americanos possam, pelos meios que lhe competem, atuar de maneira significativa na resolução desse problema.

No decorrer da pesquisa, me deparei com a escassez de informações sobre ações afirmativas na Colômbia. Estes dados ainda se encontram muito limitados se comparados com os disponíveis no Brasil. Além da verificada ausência de produção sobre o povo negro colombiana-

no, consequência de uma alteridade nacional que só se construiu em relação ao indígena, me confrontei com muitos dados contraditórios no que se refere ao percentual de negros na população colombiana. Números percentuais como 26%; 21%; 1,5%; 10,5% (Universidad del Rosario, 2006: 2; Andrews, 2007: 190; Bejarano, 2010: 52 e 57) são exemplos de estatísticas que, a priori, me confundiram: como estes diferentes fontes poderiam apresentar valores tão distantes? Neste quadro fui impelido a estudar as metodologias e a história dos censos brasileiros e colombianos para entender e definir qual dado era digno de minha confiança.

### **O CENSO COMO REPRODUTOR DE IMAGINÁRIOS**

A objetividade, segundo Lander (2005), é fruto de uma construção que ele aponta entra as múltiplas separações do ocidente (Lander, 2005). Essa construção parte do pressuposto colonial-moderno de que é possível construir um saber não-subjetivo à realidade que ele está inserido, ou seja, um saber descorporizado e descontextualizado, mero instrumento da racionalidade cartesiana. A crítica à objetividade faz parte de uma perspectiva descolonizadora do saber, crítica que nos permite enxergar a subjetividade em processos vistos ainda hoje como “objetivos”, “neutros” ou “imparciais”. Um desses mecanismos é o censo realizado por diversos países. Basta uma análise comparativa entre diferentes censos para perceber o quão específicas determinadas categorias podem ser. Obviamente, hoje há a demanda por parte de instituições internacionais por critérios que permitam a comparação entre diferentes realidades socioeconômicas e disso também trataremos mais adiante. Porém, longe de ser um simples mecanismo de medição, o censo não só investiga categorias como as legitima e as reproduz. Entender a construção de categorias racializadoras no Brasil e Colômbia é imprescindível para entender as demandas por ações afirmativas assim como sua adoção no ensino superior dos respectivos países.

Portanto, a coleta de dados estatísticos por parte de um governo está subjetiva às condições materiais daquela produção que, longe do que muitas vezes se tenta disseminar, não trabalha com categorias já fornecidas pela realidade, mas por categorias construídas a partir de pressupostos ideológicos e funções. A produção de informação estatística é decisiva na relação entre a população e os processos políticos assim como também reafirma e reproduz as fronteiras que separam os grupos que compõem este contingente. Ou seja, a estatística não fornece apenas medidas, mas identidades à população, concentrando a autoridade da precisão numérica com valores políticos e morais do período (Cházaro, 2001).

Desta forma, estudar o censo de cada país também é entender melhor o que o Estado entende por raça e como essas identidades são



mantidas, atualizadas e legitimadas, enumerando e quantificando as populações que este estado tornou “legível à sociedade”. As ideias de raça (com os seus correlatos de etnicidade e cor) foram e são construídas e reconstruídas de maneira permanente. A coleta de dados que tornou possível a constatação de um ensino superior racialmente incluído tanto no Brasil como na Colômbia é recente. Há pouco mais de um decênio, as universidades nestes países não colhiam dados sobre a pertença de etnia ou cor do alunato.

“Censos e classificações foram mecanismos principais na crítica e desmonte do projeto político-social da nação mestiça e, atualmente, se erigem fundamentais para consolidar o projeto multicultural” (Bejarano, 2010, p. 10)

Os censos contribuíram para a construção do Estado-nação brasileiro e colombiano. Sendo o Estado referente à criação de instituições e leis reguladoras da “comunidade política” e a nação como uma identidade coletiva que vincula a população a uma “comunidade imaginada”, podemos observar três momentos distintos que estes dois países ressignificaram a “raça” (com os seus correlatos de etnicidade e cor) como uma mediadora simbólica da nação: a nação branca, a nação mestiça e a nação multicultural (Bejarano, 2010).

Depois das novas constituições, em ambos os países o censo foi politizado pelo movimento negro, que pode contribuir na construção da metodologia e categorias adotadas, o que constituiu também um cenário propício para fomentar a mobilização nos dois países, articulando diversas organizações para um propósito comum. No entanto é preciso ressaltar que este processo no Brasil, em que atores locais e externos ao IBGE procuram influenciar nos métodos e categorias adotadas, acontece desde a década de 1970, enquanto na Colômbia este processo é bem mais recente datando desde os anos 1990.

### **BRASIL: EQUIDADE PARA RAÇAS MISTIÇAS**

Para entender os principais embates e demandas do movimento negro hoje, é necessário pautarmos a relevância que a mestiçagem tem nos assuntos relacionados à questão racial no Brasil. A independência do Brasil de Portugal não se deu concomitantemente à sua instituição quanto república. A independência brasileira, o processo mais conservador de soberania Latino-americana (Santos, 2008), se deu em 1822 quanto foi instituído o Império do Brasil por um dos filhos do Rei de Portugal. O primeiro censo nacional brasileiro foi aplicado em 1872 pelo Império com a finalidade de descobrir quanto da população era ex-escrava num contexto de modernização política e econômica. Para conhecer a raça

da população, a pergunta foi realizada em termos de cor (branco, preto, pardo e caboclo) assim como outra pergunta que procurava saber a condição do indivíduo (escravo, livre e liberto). A abolição da escravidão aconteceu em 1888, fazendo do Brasil o último País das Américas a libertar seus escravizados. Esse feito gerou grande descontentamento entre a elite local que em dez anos conseguiu organizar um golpe contra o Império e instituir a República em 1889.

Fortemente influenciada pelas teorias raciais europeias, a elite brasileira nos primeiros momentos da República acreditava na existência de raças biológicas. No entanto, o ideal eugênico que identificava na mestiçagem a sina para a degeneração de um povo não passou a ser totalmente aceito pelos intelectuais brasileiros. Uma parte, melhor representada por Sylvio Romero e Oliveira Viana (VIANA, 1999), defendia que o malfadado destino da nação brasileira poderia ser subvertido por uma forte hibridação com o sangue europeu, o que, de maneira gradual, levaria o mestiços brasileiros a ficarem cada vez mais perto do ideal europeu até que a porção sanguínea de índios e negros fosse mínima na população, visão viabilizava o futuro da nação brasileira. Foram estes ideais que deram suporte a toda a política brasileira de incentivo à imigração europeia. Em 1890 foi realizado o primeiro censo da República brasileira onde se materializa a preocupação das elites a respeito da condição racial brasileira. Nos censos seguintes, de 1900 e 1920, é curioso não ter sido realizada a estatística sobre raça. No entanto, desde 1940 até hoje (salvo o censo de 1970), todos os censos realizaram a pesquisa sobre cor-raça.

Com o governo liderado por Getúlio Vargas (1930 – 1945), um novo discurso oficial sobre a mestiçagem passou a ser veiculado. A mistura racial passou a ser vista como algo positivo em si mesmo e passou a ser apontada com orgulho como característica nacional. Apoiada nas ideias de Gilberto Freyre, o componente africano do mito fundador das três raças passou a ser gradualmente valorizado, embora este fosse um processo essencialmente simbólico. Vários símbolos ligados à cultura negra passaram a ser elencados como emblemas nacionais (Andrews, 2007). É com esse enaltecimento da mestiçagem que o ideário de Gilberto Freyre passa a ser representado pelo mito da “democracia racial”, o discurso que apresentava o Brasil como um povo sem racismo graças à impossibilidade de traçar uma linha divisória entre negros e brancos dada a gradação de cores presente no mestiço povo brasileiro.

Quadro 1 Cor / raça nos censos brasileiros, 1872 - 2000

Ano	Variável Indagada	Tipos classificatórios (segundo a sequência dos questionários censitários)
1872	Raça	Branco, Pardo, Preto e Caboclo
1890	Raça	Branco, Pardo, Preto e Mestiço
1900	-	-
1920	-	-
1940	Cor	Branco, Preto e Amarelo (Pardo para não resposta)
1950	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1960	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1970	-	-
1980	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1990	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena
2000	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena

Fonte: IBGE, censos demográficos 1940-2000 ; PAIXÃO E CARVANO, 2008.

Entre 1964 e 1985 o Brasil esteve sob um regime de ditadura militar. Neste período, não era do interesse dos militares realizar estudos que invocassem o debate sobre raça no Brasil, o que culminou com a exclusão da pergunta sobre cor no censo de 1970. Frente ao descaso do Estado sobre essa temática, a sociedade civil reagiu o debate sobre a questão racial brasileira ressurgiu com perspectivas inovadoras.

Estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva revelaram a estreita relação entre desigualdades sociais e raciais, apontando que as desigualdades sociais brasileiras poderiam ser compreendidas agrupando-se a população entre brancos e não-brancos. Eles perceberam que juntando as categorias “preta” e “parda” numa só, “negra”, o que foi justificado pela semelhança de suas respectivas situações socioeconômicas, enquanto estas se apresentavam igualmente distantes da situação dos brancos. Através destes dados, os autores demonstraram a permanência do racismo verificado na gritante desigualdade dos dois grupos raciais, “brancos” e “negros”, nas mais diversas áreas como mercado de trabalho, moradia, educação etc. É a partir daí que é fundada uma nova construção sociológica sobre raça no Brasil. É um novo paradigma que é forjado e que vê na informação estatística seu suporte

fundamental, o que veio a realçar a importância das análises quantitativas nos estudos sobre relações raciais no Brasil. Essa importância, com o perdão da ironia, não passou “em branco”. Diante da indicação de que o censo de 1980 não iria perguntar a cor dos entrevistados, a sociedade civil de mobilizou e concentrou forças suficientes para que esta pergunta voltasse às estatísticas nacionais.

A palavra “raça” apresenta, ao longo da história dos censos brasileiros, um deslocamento semântico. De fronteira estabelecadora de hierarquias biológicas entre brasileiros, ela passa, no final do século XX, a reivindicação identitária do movimento negro como direito à diferença e, ao mesmo tempo, à igualdade substantiva. A racialização do censo brasileiro, no período de um século, muda completamente: de construtora de desigualdades entre o que era considerado naturalmente “desigual” passa a reparadora das desigualdades por uma via positiva.

### **NOVA CONSTITUIÇÃO NO BRASIL: O RETORNO À DEMOCRACIA**

Com o fim da ditadura e restabelecida a vida democrática em 1985, o ativismo negro voltará a se organizar no interior dos novos partidos políticos, principalmente do PT (Partido dos Trabalhadores), PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) (Guimarães, 2012). Mas com a nova constituição brasileira em 1988, o movimento negro passa, de maneira crescente, a se organizar por fora dos partidos na forma de novas organizações não governamentais ideológica e politicamente autônomas. Aos poucos, as ONGs negras passam a se distanciar ideologicamente do trabalhismo, seja do novo representado pelo PT ou do velho representado pelo PDT.

Essa nova constituição dá reconhecimento oficial à diversidade étnica e racial da nação brasileira, outorga direitos para a titulação de territórios remanescentes de quilombos através do artigo transitório 68 e o racismo na sua forma explícita passa a ser criminalizado, sendo regulamentado pela Lei n. 7.716 de 1989. Sob influência da nova constituição, é realizado o censo de 1991, que, além das categorias presentes no censo anterior (preto, pardo, branco e amarelo), tem a inclusão da categoria indígena entre as opções. Outro ponto que merece ser destacado é o fato de a pergunta não ser mais “qual é a sua cor?”, mas sim “qual é a sua cor-raça?”; um acréscimo resultado da demanda do movimento negro.

Em 1995 é realizada por várias entidades do movimento negro a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que em 1995 entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento que incluía a seguinte demanda: “Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”.

A ocasião também ficou marcada como sendo a primeira vez que um presidente admitiu o racismo na realidade nacional. No entanto, a percepção por parte do governo deste problema na sociedade brasileira ainda não se alinhava com a visão de boa parte do movimento negro. Da tradicional postura que utilizava a ideia de democracia racial para negar o racismo como problema social brasileiro, a postura daquela presidência era em se empenhar na construção da “verdadeira democracia racial”. O mito da democracia racial, já tão criticado pelo movimento negro, passou de pressuposto de alguns a horizonte do governo.

Dada as pressões sobre o governo e disposições em seu interior, a presidência tratou de organizar um seminário sobre a possibilidade de adoção de ações afirmativas levando em consideração essa nova aceção sobre a democracia racial, buscando assim soluções que fossem “verdadeiramente nacionais”. Os principais convocados para debater a questão foram acadêmicos escolhidos pelo governo, sendo deixadas de lado as principais lideranças do movimento negro. No entanto, o debate sobre o racismo, pouco a pouco, ganhava projeção pública. Embora os estudos sobre desigualdades raciais tenham se iniciado em 1980, em 1995 eles passam a ser conhecidos do grande público com os estudos do IPEA (Guimarães, 2012). Desde então, acadêmicos e movimento negro protagonizaram uma luta que levou o Estado Brasileiro a elaborar o “Plano Nacional de Combate ao Racismo e Intolerância” que fez parte de todo um processo preparatório para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001 em Durban na África do Sul.

A multiculturalidade como fato social, a coexistência de variadas e diferentes culturas num mesmo território, existe no território latino-americano antes mesmo da configuração dos Estados-nação. Mas o Multiculturalismo como fato político, a gestão das diferenças culturais no campo político, só se torna real na América Latina na década de 1990. Trata-se de uma crítica à igualdade dos indivíduos que defendem o paradigma universalista republicano dentro de uma visão de nação homogênea excludente ao passo que propõem um discurso mestiço, mas só garante voz aos brancos (Mendes, 2010). Um regime político pautado pelo multiculturalismo implica a inserção institucional às dinâmicas do reconhecimento identitário de populações e procuram ascender ao Estado, partindo de suas diferenças culturais e raciais, buscando um equilíbrio entre a igualdade proposta aos cidadãos como agentes ideais de interação política no espaço público e a presença de outras identidades coletivas que reclamam com suas particularidades o direito a participarem politicamente e a serem sujeitos de direitos. É a busca pela igualdade que não se limita à homogeneidade, mas sim fomenta um esforço em criar relações si-

métricas de poder entre grupos e indivíduos que se reconhecem como diferentes (Bejarano, 2010).

### **A CONFERÊNCIA DE DURBAN: APOIO TRANSNACIONAL ÀS DEMANDAS LOCAIS**

Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001 ficou marcada pelo compromisso do governo brasileiro ao assinar a carta de intenções que marcava o compromisso assumido pelo Brasil em incluir nas suas políticas educacionais ações afirmativas com vista a modificar o duro quadro de exclusão racial existente no Brasil. As duas conferências anteriores foram realizadas em Genebra respectivamente em 1978 e 1983, ambas dominadas pela congregação de esforços para a condenação do Regime sul-africano do “apartheid”. No entanto, a terceira edição se pretendia tentar responder à nova fenomenologia que o racismo contemporâneo adotava, bem menos evidente, em geral, do que as leis raciais de segregação na África do Sul.

Realizada no dia 28 de agosto de 2001, um dos principais propósitos da Conferência era fornecer a uma opinião pública mundial sensibilizada diante de vários fenômenos associados ao racismo subsídios normativos elaborados que tornassem possível a adoção de instrumentos mais eficazes no combate a estes fenômenos (Thomaz e Nascimento, 2003).

O avanço do multiculturalismo sobre o Brasil e a Colômbia na década de 90 não pode ser compreendido adequadamente sem se referir ao contexto transnacional cujo discurso corrente sobre raça e etnicidade naquele período legitimava a intervenção estatal nos temas referentes à desigualdade e diversidade. A “III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”, ocorrida em 2001 em Durban pode ser celebrada como a maior investida mundial na luta contra o racismo, implicando ao seu final muitos compromissos para os Estados-nacionais subscritos à Organização das Nações Unidas (ONU). Para participar deste espaço transnacional, os Estados colombiano e brasileiro fizeram da informação estatística o insumo fundamental para definir os grupos da população a serem beneficiados no projeto multicultural. Durban é um espaço transnacional que pode consolidar os espaços nacionais de Colômbia e Brasil para o debate sobre as reformas multiculturais através das recomendações produzidas pela conferência.

Na “Declaração Final” da Conferência de Durban todos os Estados participantes, incluindo-se Colômbia e Brasil, foram convocados a coletarem informação por raça-etnicidade uma vez que trata-se de instrumentos indispensáveis para formular e avaliar políticas. Ao

estabelecer o compromisso de adotar nas suas políticas educacionais ações afirmativas, o Brasil também cedia à pressão da opinião pública mundial. Os governos estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia assumiram à dianteira e instituíram um sistema de cotas para negros em suas respectivas universidades estaduais.

Tanto o Brasil e como a Colômbia passaram nas duas últimas décadas por um processo crescente de mobilização de grupos e entidades negras e afrodescendentes sempre reivindicando reconhecimento e inclusão social. A construção de novas constituições multiculturais é parte importante deste processo. No final dos anos 80, ambos países, num contexto de abertura democrática, instituíram novas constituições buscando reconstruir as relações entre sociedade política e sociedade civil, o Brasil pós-ditadura capitalista e a Colômbia marcada por uma forte crise sócio-política. As duas constituições, a do Brasil de 1988 e a da Colômbia de 1991, são marcadas pelo multiculturalismo.

#### **AÇÕES AFIRMATIVAS PÓS-DURBAN: NOVO FÔLEGO, NOVAS CONQUISTAS**

Apesar de ser um debate muito polêmico hoje no Brasil, a defesa de cotas para grupos socialmente excluídos é uma idéia que remonta às primeiras décadas do século XX em outros países. Essa política é debatida desde 1930 na Índia por B. R. Ambedkar, um dos fundadores da nação indiana junto a Nehru e Gandhi. Ambedkar foi o relator da constituição indiana, introduzindo no texto, de forma direta, a reserva de cotas para os *dalits*, a casta dos “intocáveis” da qual Ambedkar fazia parte e que fora, durante toda a história indiana, duramente segregada.

A ideia de ações afirmativas no Brasil não é nova. No Brasil, a primeira apresentação formal de uma proposta de ações afirmativas foi em 1945, no Rio de Janeiro, durante a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Um dos documentos resultantes daquele evento foi o “Manifesto à Nação Brasileira” que, com a intenção de valorizar a presença do negro em todos os setores, definia como uma de suas proposições: “lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares”.

Após essa primeira tentativa, em 1968 o Ministério do Trabalho manifestou-se a favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma percentagem de empregados negros, mas essa lei não chegou nem mesmo a ser elaborada (Handerson; Álvarez, 2012). Em 1980 o deputado federal Abdias do Nascimento formulou o um projeto de lei propondo uma “ação compensatória” aos negros brasileiros em diversos pontos da vida social guiado pela ideia de reparação pelos danos sociais causados pela discriminação.

O descaso com a educação pública por parte do Estado brasileiro se reflete nos dados do IBGE e PNAD de 1998 (Guimarães, 2012). Eles retratam o débil quadro de acesso da população ao ensino superior em que apenas 7,8% entre 18 e 24 anos conseguiram ter acesso a esse direito. O avanço da rede privada no ensino superior era notável: enquanto em 1985, 59% dos alunos frequentavam o ensino superior particular, em 1998 essa percentagem subiu para 62%. Levando em consideração que neste período a criação de novas universidades públicas no Brasil se restringiu praticamente às estaduais e municipais, é possível verificar uma redução no alunato das instituições sob financiamento federal de 40% em 1985 para 19% em 1998. Com as vagas no ensino superior público e gratuito muito abaixo da demanda crescente de alunos que concluíam o ensino médio, as escolas particulares passaram a oferecer uma “qualidade” cada vez maior em comparação às escolas públicas atraindo cada vez mais as famílias de classe média e classe alta. Quanto mais se acentuava a concorrência entre as escolas particulares, mais os filhos das famílias mais pobres tinham seus sonhos de cursar uma faculdade frustrados pelos filhos das classes mais ricas que abocanhavam a maior parte das vagas disponíveis. (Guimarães, 2012) Mas a constatação de que essa exclusão social se refletiu na exclusão racial só se tornou possível recentemente.

No Rio de Janeiro, em 2002, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras a adotar a reserva de vagas para alunos negros através de uma lei aprovada em 2001 pela Assembleia Estadual do Rio de Janeiro. Essa medida causou grande polêmica, envolvendo ações judiciais, audiências públicas e debates internos nas duas universidades. No entanto, as cotas raciais permaneceram e foram, pouco a pouco, adotadas em outras universidades.

Há de se destacar o protagonismo da Universidade de Brasília que, em 2003, apesar de ser a primeira instituição a aprovar a adoção de cotas para alunos negros e oriundos da escola pública com base na autonomia universitária, já tinha essa proposta apresentada internamente desde 1999, antes mesmo de Durban. Mas foi ela a primeira instituição federal de ensino superior a reservar cotas para negros.

Em 20 de novembro de 2003, dia nacional da consciência negra, o presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que esteve sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O mesmo presidente assinou naquele ano um decreto que translada o progresso de titulação de terras ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. No dia 25 de novembro de 2005 é apresentado ao Congresso Federal o projeto de lei redigido pelo Senador Paulo Paim intitulado



“Estatuto da Igualdade Racial”, que propõe a adoção de várias ações afirmativas. Ao que tudo indicava, o Estatuto seria votado no ano de 2006. Impulsionados pelo clima efervescente de debates a respeito, no dia 30 daquele ano, um grupo de intelectuais, entre eles Peter Fry e Yvonne Maggie, lançam o manifesto intitulado “Carta Pública ao Congresso Nacional - Todos têm Direitos Iguais na República Democrática” que questionava a legalidade das cotas diante da Constituição Brasileira. No dia 29 de junho do mesmo ano, um manifesto intitulado “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” é lançado. Contraposto ao primeiro, este manifesto foi redigido por um outro grupo de intelectuais, entre eles o Frei David do Santos e José Jorge de Carvalho. O Estatuto passa a aguardar a sua aprovação no Congresso, até que, no dia 21 de abril de 2008 outro manifesto contrário ao estatuto é lançado. Intitulado “Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais”, este manifesto foi redigido e assinado pelo mesmo grupo de intelectuais contrários às cotas. No dia 13 de maio desse mesmo ano, outro manifesto foi escrito e apresentado ao congresso e à população. Intitulado “120 Anos de Luta pela Igualdade Racial no Brasil – Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas”, esse manifesto, além de reiterar a importância das cotas para a realidade brasileira responde a argumentos do manifesto anterior.

### **BRASIL HOJE: A CONQUISTA DE UMA LEI**

A educação é um dos principais condicionantes que viabiliza posições de maior remuneração e status em nossa sociedade. No Brasil, a educação foi historicamente desprivilegiada frente a outras áreas de investimento. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem uma média de investimento, definida pelas práticas dos países participantes, de 6,3% do PIB investidos em todos os níveis da educação. No ano de 2010, o Brasil investia 5,6%. Dez anos antes o quadro era ainda mais crítico, quando o Brasil investia 3,5% do PIB. No que se refere à educação superior, o país passou por uma mudança no decênio compreendido entre 2000 e 2010 que evoluiu de 0,7% para 0,9% do PIB, um investimento próximo à média dos países da OCDE. No entanto, o pouco investimento em educação de maneira geral se reflete no baixo número de pessoas com nível superior, sendo a proporção mais baixa do que dos 35 outros países analisados pela OCDE (Júnior, Daflon, Ramos e Miguel, 2013).

Pretos e pardos são as principais vítimas das desigualdades educacionais brasileiras. Desde 1929 até 1999 a diferença entre os anos de escolaridade da população branca e negra se manteve praticamente a mesma, 2 anos. No Brasil, segundo o último censo de 2010, 50,7% da população brasileira é composta por negros, compostos segundo pela

população autoidentificada como preta e parda, enquanto 47,7% se declararam brancos.

No ensino superior essa desigualdade é ainda mais perceptível: se em 1976, 5% dos brancos com mais de 30 anos possuíam diploma superior, os negros conformavam apenas 0,7%. Em 2006 esse quadro pouco havia mudado: neste ano os brancos que possuíam diploma superior eram 18% enquanto apenas 5% dos negros tinham algum tipo de diploma de nível superior. Entre 1976 e 2006 podemos perceber que a desproporção triplicou.

#### **AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS E PERMANÊNCIA:**

Em 2011, dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA) vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizou no seu levantamento das políticas de ação afirmativa daquele ano vários dados envolvendo as universidades federais e estaduais do Brasil, todas públicas. As estatísticas levantadas apontam que 70% dessas universidades brasileiras já haviam adotado algum tipo de ação afirmativa no seu processo de admissão de novos alunos.

A adoção de ações afirmativas iniciou essencialmente pela estaduais. Em 2003, ano em que a primeira universidade federal cedeu à adoção dessas políticas, das estaduais, 5 já haviam aderido. No ano seguinte, 2004, já eram três as federais a adotarem essas políticas enquanto das estaduais 14 já haviam aderido. Os números começaram a se equiparar em 2007, quando 22 universidades estaduais já haviam adotado algum tipo de ação afirmativa contra 17 das federais (Júnior, Daflon e Campo, 2011). O grande “boom” se deu em 2008, quando as estaduais passaram a ser 27 e as federais para 29, uma liderança que continuou sendo mantida. Em 2010, por exemplo, a universidades federais com algum tipo de ação afirmativa já somava 38, enquanto das estaduais, 32 aplicavam essas políticas.

Destas 70 Universidades que até 2010 com ações afirmativas, as que adotaram a modalidade conhecida como cotas conforma a grande maioria. Os números apontam que 77% delas tinham adotado a reserva de vagas como critério único ou não (Júnior, Daflon e Campo, 2011). Das ações afirmativas adotadas até 2011 no Brasil, o principal critério para o benefício não é o racial, mas a reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública, o que se conforma para muitos numa política não racializadora e ao mesmo tempo racialmente não-neutras (Fry, 2005), ou seja, uma política que, mesmo agindo de maneira efetiva na correção de desigualdades racial, não apela para a racialização daqueles que serão beneficiados. Autores como Fry se opõem às políticas de cunho racial por que, segundo ele, a racialização de que estas prescindem para serem aplicadas implica, necessariamente, num espécie de reforço ao

racismo como ideologia uma vez que este não existe sem a racialização.

Apesar da demanda por ações afirmativas de cunho racial que partem do movimento negro, o fato é que estatísticas apontam que o estrato social mais escolarizado tende a aceitar melhor a ideia de ação afirmativa limitada a beneficiar pessoas pobres do que pessoas negras. (Collucci, 2006) Isso se pode ser explicado pela negação do racismo como um grave problema social tão peculiar ao mito da “democracia racial” que ainda hoje permeia os espaços o debate público. Nesse discurso é muito frequente se deparar com o argumento que hierarquiza os problemas de desigualdade enfrentados pelo Brasil pondo em primeiro lugar as diferenças de classe e, subalterno a este, as diferenças de raça.

Das ações afirmativas adotadas até 2011, 87,1% beneficiavam alunos da escola pública. Do mesmo universo amostral, 57,1% eram ofertadas em benefício aos alunos negros. A polêmica em torno das ações afirmativas para alunos negros é muito interessante visto que o número de ações afirmativas para indígenas no ensino superior era muito semelhante, 51,4%, mas praticamente não gerou polêmica. É importante frisar que, até 2011, nenhuma universidade brasileira aplicava ações afirmativas que contemplasse apenas alunos negros, sendo que os 40 casos de ações afirmativas raciais estavam acompanhados pelo benefício a outros grupos, principalmente a alunos de escolas públicas, que destes 40, conformam 75% os programas que exigem que os beneficiários negros sejam também oriundos da escola pública.

A nomenclatura mais frequentemente utilizada nos 40 programas que adotam ações afirmativas de cunho racial segue a tendência geral brasileira utilizada tanto pelo movimento negro, como legitimada pelo IBGE. Os programas que fazem referência à negros, pretos e pardos totalizam 95% dos casos, enquanto 15% fazem referência a afrodescendentes e afro-brasileiros (Júnior, Daflon e Campo, 2011).

Em 2011, das 70 universidades que adotam algum tipo de ação afirmativa, 59 adotavam cotas de maneira geral. No entanto, o impacto da adoção das cotas ainda era bem menor do que desejavam os ativistas do movimento negro ou do que denunciavam os opositores dessa política. Dados de 2008 levando em consideração todas as universidades estaduais e federais que adotaram algum tipo de cota apontaram que do total de vagas ofertadas, 22,6% estavam ocupadas por cotistas, sendo que destes apenas 9,3% de todas as vagas estavam ocupadas por beneficiários das cotas para negros. A maior parte das vagas destinadas a cotistas eram ocupadas por beneficiados de critérios referentes à condição

socioeconômica ou à vinculação com escolas públicas, critérios que se banalizaram sob a alcunha de “cotas sociais”, conformando 11,3%. Ou seja, se considerando todas as universidades que adotavam algum tipo de cota o impacto ainda se mostrava muito pequeno na realidade do ensino superior brasileiro. Este impacto era menor ainda se considerando as universidades que ainda não tinham cedido à pressão por cotas.

O Manifesto “120 Anos de Luta pela Igualdade Racial no Brasil – Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas” cita 58 instituições que adotavam algum tipo de cota em até 2008. Dessas, 32 instituições entre as municipais, estaduais e federais já haviam adotado cotas raciais. Mas os formatos adotados não eram os mesmos. No documento supracitado, pode-se constatar a diversidade então existente nos formatos de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras (Anexo um).

Depois do “boom” de adoção de políticas de ação afirmativa por parte das universidades federais no ano de 2008, podemos constatar uma forte presença de alunos negros no ensino superior já em 2010. Enquanto dados referentes apenas às federais do país apontavam uma presença geral de 5,9% de alunos pretos e 28,3% de alunos pardos no ano de 2003, em 2010 essa percentagem subiu para 8,72% e 32% respectivamente (Andifes, 2011). Importante frisar que essa presença não aconteceu de maneira homogênea em todos os cursos, não nos permitindo apontar com certeza se carreiras como medicina, engenharia e direito, tradicionalmente identificadas como cursos de elevado status social, estavam avançando rumo à inclusão racial no mesmo ritmo que todo o ensino federal.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) atribui esse aumento de representatividade às políticas de ação afirmativa que começaram a ser aplicadas nessas instituições gradualmente nos últimos anos daquela década. Esse aumento tem múltiplos fatores: não se pode deixar delegar o mérito às iniciativas das próprias universidades assim como ao estímulo proporcionado por medidas inclusivas que o Governo Federal fomentou naqueles últimos anos entre as quais podemos destacar a liberação de verbas oriundo da adesão ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) adotado no ano de 2007, verbas condicionadas à adoção de políticas de inclusão e assistência estudantil por parte das instituições.

À medida que mais universidades adotavam ações afirmativas, o debate e polêmica em torno das relações raciais brasileiras se avolumava no ambiente público. Nos dias 3, 4 e 5 de março de 2010, o Supremo Tribunal Federal do Brasil (STF), preocupado com as ações movidas contra as políticas de cotas que alegavam ferimento do princípio cons-

titucional da igualdade, realizou debates sobre este tema.

Até os anos 2000, não havia nenhuma universidade pública brasileira colhendo registros sobre a identidade racial ou de cor de seu alunato. Na verdade, isso só passou a acontecer por pressão da demanda por ações afirmativas no ensino superior, o que exigia dados sobre a exclusão racial existente neste nível de ensino.

Já se pode dizer que alguns dos efeitos da adoção de políticas de ação afirmativa no começo dos anos 2000 no Brasil são mudanças sensíveis nesse quadro. Dados do Ministério da Educação do governo brasileiro através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) aponta que, enquanto em 1997, apenas 2,2% dos pardos de 18 a 24 anos frequentavam a haviam concluído um curso de graduação, no ano 2012 o percentual havia subido para 11%. Já entre os que se autodeclaravam pretos, o percentual subiu de 1,8% para 8,8%. Entre os brancos, esses dados também apontaram um crescimento de 11,4% para 25,6% (Foreque, 2012). Em resumo, estes dados apontam que, pela primeira vez na história brasileira, houve um aumento proporcional da participação de negros no ensino superior do que aquele verificado entre os brancos.

Contrariando a todas as expectativas, até mesmo das formuladas por militantes e acadêmicos defensores das cotas, várias pesquisas realizadas no Brasil apontam que o desempenho dos cotistas é igual ou superior ao dos não cotistas. A bem da verdade, uma minoria de casos apresentou cotistas com rendimento inferior, no entanto, numa diferença quase desprezível. Queiroz (Queiroz, 2001) verificou por meio de estudo que alunos pretos do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia que, inclusive, ingressaram com escore inferior aos brancos, com média 5,35 frente aos 5,48, apresentaram durante o curso rendimento médio mais elevado, 7,49 contra 7,31.

Estudo da Organização não Governamental (ONG) Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (Educafro) junto à UERJ sobre alunos cotistas negros e oriundos da escola pública, apontou que, entre 2003 e 2007, os alunos cotistas apresentaram uma média superior à dos não cotistas, obtendo um rendimento médio de 6,41 para negros e 6,56 para alunos provenientes de escola pública, enquanto não-cotistas atingiram 6,37. Um novo estudo de 2010 sobre a mesma Universidade, dessa vez realizado pela Universidade de Campinas (Unicamp), apontou que o desempenho dos cotistas foi superior em 31 dos 56 cursos ofertados pela UERJ (Mandelli, 2010). O ano de 2009 registrou na UnB um rendimento acadêmico de 3,1 entre os cotistas e 2,9 do alunos do sistema universal (Aguilar, 2013).

Outros estudos apontam resultados inferiores, porém, mínimos no desempenho de cotistas em comparação com os alunos regulares. Os alunos cotistas que estudavam na Universidade Federal de São Paulo

(Unifesp) no ano de 2012 (O Estado de São Paulo, 2013) apresentaram uma média inferior diferente apenas 1,26% em relação aos alunos regulares. Uma diferença um pouco maior foi registrado em 2008 (Fraga, 2013) com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), prova que avalia cursos de graduação no Brasil.

O estudo foi realizado por Fábio Waltenberg e Márcia de Carvalho, pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF). O estudo apontou que nas universidades federais a diferença do resultado dos alunos regulares estava 9,3% maior que o apresentado pelos alunos cotistas. Já nas estaduais essa diferença ficou em 10%. No entanto, muitos pesquisadores questionam a validade do Enade como medidor do desempenho de alunos do ensino superior uma vez que o exame guarda muitas semelhanças com o processo de entrada na universidade, o vestibular, exame que, nas outras experiências de desempenho constatadas, se provou ineficaz além de social e racialmente excludente. Estes estudos fortalecem a crítica ao sistema de avaliação para entrada no ensino superior brasileiro. Que processo seletivo bom excluiria estudantes que, uma vez podendo estudar nos cursos pretendidos, apresentam uma média de resultados melhores do que aqueles que foram selecionados para vagas normais? Uma suposição possível é que o vestibular não propicia que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Outro ponto que nos ajuda a compreender este quadro são as ações e políticas de acompanhamento dos alunos cotistas verificadas em algumas universidades brasileiras. A compilação de artigos de 2007 intitulada “Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior” (Lopes; Braga, 2007) apontou como constante nas universidades abordadas um expressivo número de estudantes cotistas que, para custear os gastos de sua permanência no ensino superior, atuam no mercado de trabalho. A maioria dos alunos cotistas também conta com o apoio da família, que reconhece naquela oportunidade a possibilidade de ascensão sócio econômica. No entanto, em algumas universidades existem programas de apoio e permanência para os alunos beneficiados com a reserva de vagas. Fora bolsas de monitoria, licenciatura, tutoria e estágio que, por ventura, possam beneficiar alunos cotistas, podemos citar exemplos de bolsas direcionadas especificamente para a permanência de alunos cotistas nas universidades. Trata-se de iniciativas advindas do Estado, empresas privadas e movimentos sociais. Entre estas bolsas podemos destacar as ofertadas por instituições como a Fundação Clemente Mariani e a Fundação Palmares, atuantes na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Há aquelas ofertadas pelo Governo Federal brasileiro através do Ministério da Educação sob o nome de Uniafro, ofertadas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

assim como para a Universidade Federal de Londrina (UEL). O Governo Federal também fornece mais bolsas através do Ministério da Saúde pelo Programa Brasil Afroatitudo, bolsas ofertadas para cotistas da UEL, UERJ e na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O Governo estadual da Bahia através de sua Secretaria Municipal da Reparação também ofereceu bolsas aos beneficiados da UFBA e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Bolsas para cotistas também são ofertadas pelas próprias instituições de ensino, como é o caso do Programa de Iniciação Acadêmica da UERJ. É importante frisar a importância histórica dos dados sobre a população negra na consequente legitimação das demandas do movimento negro frente à sociedade, dados os quais subsidiam a iniciativa dessas ações de permanência implementadas por múltiplos atores. No entanto, a presença de alunos cotistas nestas instituições fortaleceu a demanda por uma assistência estudantil mais significativa. Em alguns casos, como o da UFBA, esta demanda levou os estudantes a reivindicarem uma Pró-Reitoria Especial de Ações Afirmativas (Lopes; Braga, 2007).

Depois de quase 15 anos desde a primeira universidade brasileira adotar as cotas para negros no Brasil, ficou decidida nos dias 25 e 26 de abril de 2012 pelos ministros do STF, em unanimidade, a constitucionalidade das ações afirmativas até então aplicadas. A constitucionalidade das cotas abriu caminho para que no dia 29 de agosto do mesmo ano fosse que foi sancionada pela presidente Dilma Roussef, depois de quatro anos tramitando no congresso nacional, a Lei n. 12.711 de 2012, conhecida popularmente como lei de cotas, a lei que institui o sistema de cotas para negros e pobres nas universidades federais de todo o País.

Essa lei prevê que institutos técnicos federais e universidades públicas federais reservem 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, sendo que, destas vagas seja reservado o percentual de negros do estado onde se encontra a universidade assim como de indígenas.

É importante lembrar que com a nova lei somente atinge as universidades sob legislação federal, ou seja, as universidades federais, sendo mantidas as especificidades até então adotadas nas estaduais, que até pouco antes da sanção da lei, já conformavam quase metade das universidades com algum tipo de ação afirmativa.

De tema quase tabu, as relações raciais brasileiras ganharam a mídia e o debate público. Pela primeira vez argumentos que insistiam em desqualificar a denúncia do racismo em prol da preservação da suposta “democracia racial” puderam ser questionados por integrantes do movimento negro em veículos de mídia de abrangência nacional. Ao longo de todo esse processo, o movimento negro forjou fortes aliados junto à academia e à sociedade política, assim como a opinião pública.

De acordo com dados do Datafolha de 2006, 65% dos brasileiros entrevistados apoiam as cotas para negros na universidade, sendo o apoio às cotas para oriundos do ensino público maior ainda. A mesma pesquisa apontou que quanto mais branco, mais rico ou maior a escolaridade, mais rejeição há a essas reservas, enquanto a maioria dos apoiadores eram pobres, negros ou com baixa escolaridade (Collucci, 2006). Não é difícil concluir que um dos impactos transversais das ações afirmativas no Brasil foi propiciar a configuração de uma conjuntura que culminou na adoção de cotas para pobres e negros como política pública federal, ou seja, uma lei que hoje determina que toda instituição de ensino superior sob a tutela da esfera nacional adote a reserva de vagas como ação afirmativa.

### **COLÔMBIA: O POVO MESTIÇO E O POVO ÉTNICO**

Desde muito tempo a educação é, para a população negra colombiana, o meio mais importante de ascensão social (Ortíz; Guzman, 2009). Os primeiros antecedentes sobre a presença de indivíduos negros nas universidades colombianas remontam à primeira metade do século XX. É necessário destacar que a formação universitária se transformou no principal canal de mobilidade para aquele setor naquele momento em que não existia normatividade que reconhecesse o direito dessas populações. A relação da população afrodescendente com a educação superior, na Colômbia, contém esse elemento que sobrepassa o acesso aos centros universitários ou a oportunidade de ascensão social e se apresenta como uma estratégia de dignificação e de liberdade dada sua condição histórica de invisibilidade e discriminação racial (Ortíz; Guzman, 2009).

### **MOVIMENTO NEGRO COLOMBIANO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE**

O Movimento Negro Colombiano surgiu em meio a um contexto de convulsão social. No ano de 1948, Jorge Eliecer Gaitán, líder do partido liberal, é assassinado por conservadores em Bogotá. A partir daí se inicia uma revolta popular na capital que acaba se espalhando por todo o País e que ficou conhecida como *Bogotazo*. A década de 1950 seria então marcada pela violência entre liberais e conservadores. No entanto, o poder local no Litoral Pacífico não foi atingido de maneira decisiva, logrando certa estabilização nos anos de violência bipartidária. A partir de 1958, por 16 anos, se alternaram no poder os partidos conservador e liberal através de um sistema político acordado chamado “Frente Nacional”. Este processo tornou os partidos tradicionais mais fortes e consolidados, debilitando outras forças que surgiam e que tentavam se inserir na disputa partidária, como foi o caso do Partido Comunista Colombiano (PCC) que já existia desde 1930. Durante os anos da “Frente Nacional” oligarquias se fortaleceram e a classe política



virou algo comparado a uma casta (Zambrano, 2012) sendo um grupo detentor de privilégios e fechado ao ingresso de membros provenientes de outros lugares políticos. Este sistema começou a se deteriorar em meados dos anos 60 com a aparição de guerrilhas radicais de esquerda como as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), o ELN (Exército de Libertação Nacional) e o EPL (Exército Popular de Libertação). Essas guerrilhas eram a expressão de toda a violência bipartidária herdada das décadas anteriores e a representação da nova esquerda latino-americana, inspirada, em grande parte, pela revolução cubana de 1959.

Tudo isso conformou uma situação impulsionadora de mobilizações políticas que visavam a transformação social pela conquista de direitos, sejam eles referentes à igualdade ou à diferença, mobilizando categorias que formaram o pano de fundo para o debate da questão identitária. Na década de 1960 começam a surgir as primeiras reivindicações identitárias de maneira mais autônoma, isto é, os intelectuais negros passam a representar as populações por fora dos partidos políticos. Sob influência da luta sul-africana e afro-americana pelos direitos civis, do movimento de negritude europeu e dos processos de descolonização do continente africano se dissemina no decorrer dos processos organizativos colombianos a nomenclatura “afro-colombiano”, passando este a substituir o “negro”, até então de uso mais corrente. Assim, afro-colombiano passa a ser o termo mais comumente usado por intelectuais, agentes políticos e instituições colombianas, embora, fora dessas esferas, o termo “negro” acompanhado de outros correlatos continuasse sendo mais utilizado.

O “Movimento Afro-colombiano”, no entanto, só se organizou pela primeira vez na década de 1970: quando grupos preocupados com a discriminação racial, a privação socioeconômica e a falta de representatividade política da população negra na sociedade nacional (Zambrano, 2012) se organizavam independentemente do Partido Liberal.

### ***MOVIMENTO NEGRO URBANO***

Nesse primeiro momento de emergência do movimento, seus membros faziam parte de uma elite intelectual, principalmente estudantes e profissionais liberais. Em 1975 é criado o Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra (CIDCUN) pelo sociólogo, jornalista e líder Amir Smith Córdoba. Outro ativista que se destacou foi Manuel Zapata Olivella, médico, escritor e fundador do Centro de Estudos Afro-colombianos e um dos organizadores do Primeiro Congresso da Cultura Negra das Américas, em 1977. Este congresso realizado em Cali é um dos marcos das organizações negras na Colômbia já que propiciou o encontro de representantes de vários movimentos negros da América

Latina que, com suas experiências debatidas, puderam munir as estratégias discursivas e de ação do movimento colombiano com novas ideias, chegando a incentivar iniciativas como a criação do Centro de Estudos “Franz Fanon” (CEIFA) em 1981, que começou sendo dirigido por Samcy Mosquera. A maior parte dos integrantes da CEIFA vinham de um histórico de relativo fracasso nos partidos de esquerda, já que, depois de um tempo, haviam percebido que não só sua identidade como afro-colombianos não era pautada como eles ainda se deparavam com o racismo encontrado nas organizações de esquerda.

Em 1976 é criada pelo sociólogo Juan de Dios Mosquera uma das organizações mais importantes nas décadas seguintes, o Centro de Estudos Soweto, que em 1982 se expandiria para ser o Movimento Nacional Cimarrón, remetendo à tradicional figura do *cimarrón*, escravo foragido em espanhol, como uma imagem de resistência própria da América Latina, evidenciando a intenção de se desenvolver um pensamento particular, o *cimarronismo*. Juan de Dios Mosquera era procedente da luta sindical e da militância da “Unión Revolucionaria Socialista” (URS) onde percebeu que o pensamento marxista da época não lhe oferecia respostas às questões vividas pelas comunidades negras nem respondia à problemática do racismo. Era a estas questões que se propunha responder o *cimarronismo contemporâneo*. O Centro de Estudos Soweto continuou existindo como círculo de estudos dentro do Movimento Cimarrón, funcionando como um primeiro momento que possibilitasse a tomada de uma consciência negra por quem se interessasse em se inserir no movimento. O Movimento Cimarrón não consegue gerar uma mobilização de massas significativa, no entanto é vitorioso na consolidação de uma rede de organizações afro-colombianas nas principais cidades, assim como garante seu lugar de destaque entre as lideranças e simpatizantes do movimento negro.

O Movimento Cimarrón foi a expressão colombiana de uma tendência que se manifestava em boa parte da América Afro-latina. Apesar de toda a incorporação do discurso da mestiçagem na identidade nacional dos países latino-americanos, o racismo era uma estrutura que permanecia e se fazia sentir, ainda que sua manifestação fosse cada vez menos explícita em ações. Exemplo disso é a paulatina troca da explícita predileção por brancos em postos de trabalho pelo termo “boa aparência” como exigência em contratações. Percebendo as novas armadilhas produzidas pelo discurso da democracia racial, entre 1970 e 1980, a maior parte da América Afro-Latina assistiu a um aumento das mobilizações políticas negras, principalmente no meio urbano, lugar propício à confluência de acadêmicos e militância partidária. Todavia, na Colômbia convergiram elementos que possibilitaram também, além de um movimento negro urbano, um movimento negro rural.

**MOVIMENTO NEGRO RURAL**

As Organizações de Base (OB) podem ser consideradas o equivalente rural do majoritariamente urbano Movimento Cimarrón. Essas organizações foram promovidas pela Igreja Católica e surgiram como uma reação aos projetos desenvolvimentistas presentes tanto nos governos liberais quanto nos governos conservadores da década de 1970. Estes projetos afetavam as populações do Litoral Pacífico que passou a ser cenário de um confronto entre o poder central e os grupos de camponeses negros que lutavam para não perder suas terras para companhias madeireiras e de celulose. Estas intervenções do governo central encontravam respaldo na Lei 2 de 1959 que, ignorando o processo de povoamento da região, considerou aquelas terras como territórios baldios, em outras palavras, espaços vazios de propriedade da nação. Com toda a experiência adquirida pela igreja na luta pelo reconhecimento de territórios indígenas, é criada a Pastoral Afro-americana na região do Chocó. Das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas ao longo do Rio Atrato em 1979, surge nos anos 80 como apoio para estas comunidades a ACIA (Associação Camponesa Integral do Atrato). A mobilização dá resultado e a primeira vitória é o reconhecimento pelo Estado de que as terras das populações negras deviam ser tratadas da mesma maneira que os territórios ocupados pelos indígenas, o que, por sua vez, estimulou o aprofundamento da luta camponesa.

A Associação Camponesa do Rio San Juan (ACADESAN) surgiu em 1989 seguindo os passos da ACIA assim como a Organização Camponeses de Baudó (ACABA), Organização de Camponeses do Baixo Atrato, a Organização Popular do Alto Atrato (OCOPA), Organização Popular do Alto Baudó e a Associação Camponesa do Alto San Juan (ASOCASAN). A experiência organizativa e de contestação pela terra da ACIA foram determinantes para o surgimento de todas estas organizações. É importante destacar que estas organizações tiveram dois aliados externos muito importantes que tanto possibilitaram a sua mobilização quanto deram suporte para a ação conjunta de todos estes movimentos: o primeiro, já mencionado, foi a Igreja progressista, especialmente pessoas vinculadas à Teologia da Libertação, e o segundo foram as organizações não governamentais de desenvolvimento e direitos humanos com o apoio da Comunidade Econômica Europeia. A ajuda dessas ONGs foi conquistada sobre o diagnóstico de que as populações do Litoral Pacífico praticavam um sistema de produção que ajudava a preservar a floresta assim como enfrentavam as companhias madeireiras. Este panorama permitiu que as OB confluíssem para um mesmo movimento, constituindo neste processo uma identidade afro-colombiana compartilhada, o que possibilitou a consolidação desta identidade na institucionalização jurídica “comunidade negra”. Por

toda a influência da trajetória e experiência das organizações indígenas na reivindicação territorial, as OB assimilariam os discursos de tipo étnico e cultural para definir a sua especificidade como etnia e assim reivindicar a propriedade sobre o território ocupado, fato que até hoje enquadra os debates sobre racismo na Colômbia sob o prisma da etnia e não da raça/cor como é o caso do Brasil. Desta maneira, conceitos como “comunidade negra” passaram a significar um grupo étnico, assim como os indígenas.

Mesmo com a forte influência de movimentos sociais e intelectuais negros que, durante todo o século XX, pautaram a raça como um conceito chave para entender a exclusão social que privou a população negra de direitos plenos à cidadania (Heredia; Giraldo; Lólez, 2009), as políticas públicas, desde os anos 90, têm evitado fazer referências à questão racial ao passo que referências ao étnico e ao cultural têm sido mais correntes. Alguns autores, como Castellanos, Correa e Loaiza (2006), chegam a considerar o termo mais correntemente utilizado no Brasil, negro, como “ofensivo y degradante”. No entanto esta questão não se encontra em uma zona consensual dentro do movimento afro-colombiano. O próprio termo “comunidades negras” expõe a ocorrência com que ele é resgatado no âmbito político e institucional.

### **A CONSTITUIÇÃO DE 1991: A PROMESSA DE UM NOVO PAÍS**

A década de 1980 fica marcada pela forte atuação tanto de grupos negros rurais quanto de grupos negros urbanos que, somados às organizações indígenas, conseguem formar um ciclo de protesto (Zambrano, 2012) que repercutirá na mobilização durante o processo de reforma constitucional no começo da década de noventa. No ano de 1990, militantes como Carlos Rosero e Carlos Ramos se destacaram por promover junto a outros ativistas de organizações de base a Conferência Pré-Constituinte em Cali que visava elaborar uma proposta de ação unificada naquele momento, assim como construir uma representação na assembleia constituinte. Dessa conferência surgiu a Coordenadoria Nacional de Comunidades Negras como órgão responsável por colocar em marcha as ações definidas na conferência. Em 1993 esta Coordenadoria passaria a se chamar “Processo de Comunidades Negras” (PCN).

No fim da década de 1980 a legitimidade política do Estado colombiano estava em crise. As raízes dessa instabilidade estavam no sistema bipartidário que ao longo do século XX foi esgotando suas possibilidades de representação política, aumentando e consolidando a violência no País. Tanto se expandia o conflito armado político como o tráfico de drogas e as organizações mafiosas conquistavam cada vez mais poder. Diante do quadro que se desenhava nas últimas décadas do século XX, a atuação do Estado foi desastrosa, talvez tendo até mesmo

piorado a situação já alarmante: além de ser agente na violação de direitos humanos e opressão às comunidades camponesas, o governo apoiava e legitimava as ações violentas e arbitrárias de grupos paramilitares de direita. Outros fatores que propiciaram essa descrença no modelo de governo instituído foram as relações clientelistas que persistiram no sistema eleitoral colombiano com a compra de votos e a corrupção dos políticos e governantes. Em 1989, esta crise encontra seu ápice numa onda de violência que culmina na morte de três candidatos à presidência da República por grupos paramilitares ligados ao tráfico de drogas.

No intuito de recuperar a legitimidade política, o Estado propõe a mudança constitucional. Esse nova constituição teria por finalidade fazer com que o Estado colombiano recuperasse a credibilidade no contexto nacional e internacional. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) é instalada no dia 5 de fevereiro de 1991 concluindo suas atividades no quarto dia do mês de julho daquele ano. No total, foram definidos 70 membros, mas nenhum pertencia a uma organização afro-colombiana. Para assegurar a inclusão da temática afro-colombiana foi necessária a ajuda de integrantes da *Alianza Democrática M-19*, ex-grupo guerrilheiro M-19, e de representantes do movimento indígena. No decorrer dos trabalhos, a nova constituição adquiriu um caráter que abandonava o velho projeto de uma nação racial e culturalmente homogênea, estabelecendo como novo projeto a construção de uma nação pluriétnica e multicultural. Representantes indígenas na ANC, embora sendo somente dois, foram importantíssimos em defender o direito étnico das populações negras ao território, por ser este a base e fundamento da identidade.

As demandas afro sofreram resistência de outros setores políticos. Estes setores, representados principalmente por aqueles dos tradicionais Partido Liberal e Conservador, não consideravam as comunidades negras como “grupo étnico”, pois, segundo eles, elas não apresentavam língua nem formas de governo próprias. Diante desse impasse, o apoio dos membros da *Alianza Democrática M-19* foi imprescindível para a aprovação do Artigo Transitório 55 (AT 55) naquela constituição. Foi a proximidade com o movimento indígena que fez com que o movimento negro rural tivesse conseguido mais avanços ao final da ANC do que o movimento negro urbano, que, diferente do rural que pautava principalmente a questão étnica-territorial, se focava na luta contra a discriminação racial.

Além do AT 55, podemos destacar entre as conquistas do movimento negro na nova constituição colombiana o artigo 7º da constituição que dizia que o Estado reconhecia e protegia a diversidade étnica e cultural da nação colombiana. No mesmo texto, outra vitória foi o artigo 13º, em que Estado garante que proverá “as condições necessárias para

que a igualdade seja real e efetiva, adotando medidas favoráveis aos grupos discriminados ou marginalizados”.

O AT 55 é um divisor de águas no processo de mobilização afro-colombiana. Essa medida jurídica provisória apontava na Carta Magna do País a criação de uma Comissão Especial para expedir uma lei definitiva que garantisse os direitos das comunidades negras, defendendo o direito à propriedade coletiva e protegendo a identidade cultural e o modo de vida particular da comunidade. Depois do AT 55 começa um período de “visibilização” nacional das populações afro-colombianas. Em 1992 a Comissão determinada pelo AT 55 foi composta por 40 delegados representantes de partidos tradicionais, de organizações negras, do Estado e alguns representantes acadêmicos. Embora ela se limitasse a proteger o direito só das comunidades negras que habitavam a zona ribeirinha do Litoral Pacífico, as organizações negras pretendiam, durante o processo, ir além disso, podendo beneficiar outras comunidades negras da zona rural assim como as comunidades negras que vinham, ao longo da segunda metade do século XX, ocupando a zona urbana em decorrência dos conflitos armados que atingiam seus territórios de origem.

#### **LEI 70 DE 1993, A REAFIRMAÇÃO DE UMA ALTERIDADE ÉTNICA**

Como fruto da Comissão Especial formada por determinação do AT 55, em 1993 é aprovada a Lei 70. Uma das maiores conquistas que se observa nessa lei é o reconhecimento de cinco milhões de hectares na região costeira banhada pelo Oceano Pacífico como territórios coletivos. Na Lei 70 de Comunidades Negras só o artigo 40 contempla a educação superior quando considera que:

“El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de la Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior administrado por el Icetex (Instituto Colombiano de Estudios no Exterior), destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico.”

A ideia de que o investimento em educação redundava inevitavelmente numa melhoria das condições de vida, propiciando a garantia de um emprego para quem investe na formação educacional e profissional foi muito disseminada na sociedade capitalista contemporânea pela teoria do capital humano (Shultz, 1971). Todavia, com o neoliberalismo, a ideia de pleno emprego é substituída pela de empregabilidade, também

compatível com o desemprego, uma vez que se atribui ao próprio sujeito a responsabilidade por sua (não) capacitação que interesse às forças do mercado, contribuindo para a produção de uma consciência reduzida dos direitos sociais. Portanto, a problemática da formação profissional e da inserção dos trabalhadores na partilha da riqueza produzida deve ser compreendida a partir da análise estrutural da sociedade (Gentili, 2002; Frigotto, 2002).

Não obstante, estas visões se cruzam na Lei 70 com ideais multiculturais. Tentando valorizar e proteger a identidade cultural da população negra, a Lei 70 aborda nos capítulos VI e VII o tema da etno-educação, a defesa de uma educação acorde com a cultura daquelas populações assim como respeitadora das necessidades, valores e aspirações étnico-culturais. Outro avanço da Lei 70 é o estabelecimento de sanções contra práticas discriminatórias assim como o estímulo à promoção de programas de formação profissional para alunos negros, sendo estes programas amparados por um fundo especial de bolsas de estudo cedidas pelo Icetex. Todavia, o documento não estabelece critérios claros para definir quem é afro-colombiano e quem não é, permitindo interpretações equivocadas ao passo que faz referência a categorias como “raça”, “etnia”, “classe social” e “grupo geracional”, movimentando construções identitárias distintas para identificar o beneficiado.

A Lei 70 também beneficiou a mobilização afro-colombiana na medida em que instituiu o apoio do Estado para “processos organizativos das comunidades negras com o intuito de recuperar, preservar e desenvolver sua identidade cultural” (artigo 41). Baseada neste artigo se cria a Direção de Assuntos para Comunidades Negras (DACN), órgão que vai procurar proteger e garantir o direito das minorias étnicas no âmbito rural e que vai acompanhar o Registro Único de Organizações de Base no espaço urbano. Com esses incentivos a Lei 70 propicia um *boom* organizativo de entidades negras em nível nacional. Graças ao crescimento no número de organizações negras foi possível a construção de uma identidade coletiva afro-colombiana urbana.

E foi graças a esta normativa que se tornou viável a promulgação do decreto 1627 de 10 de setembro de 1996. Neste decreto o Ministério do Interior e o Ministério de Justiça criou o Fundo especial de créditos para estudantes de Comunidades Negras. A partir de 1998 foi criada uma legislação para promover a inclusão da história e cultura das populações afrodescendentes nos currículos escolares, bem como garantias para um acesso especial a estudos universitários.

Jaime Arocha, antropólogo que fez parte da comissão que criou a lei 70 de 1993, aponta que os debates sobre os direitos especiais para a população negra foi guiado pela alteridade construída somente ante os

grupos indígenas (Arocha, 1998). Ou seja, quando se institucionalizou a ideia de “comunidade negra”, esta foi forjada tendo como referencial a população indígena, uma vez que estas, até então, eram as únicas populações com costumes diferenciados da sociedade mestiça colombiana. A lei 70 de 1993 traz a definição de comunidade negra como sendo “o conjunto de famílias de ascendência afro-colombiana que possuem uma cultura própria, compartilham uma história e têm suas próprias tradições e costumes dentro da relação campo-povoado, que revelam e conservam consciência de identidade que as distinguem de outros grupos étnicos”. Essa definição de “comunidades negras” etniza a negritude e termina por se limitar às populações negras do Pacífico Colombiano, ficando excluídos dessa categoria os negros mestiços conhecidos como zambos ou mulatos, as populações rurais negras de outras regiões do País e as comunidades negras dos centros urbanos.

Sobre a Constituição de 1991 e a Lei 70 de 1993, Bejarano (2010) considera que não foi modificado o sistema racial hierárquico da Colômbia, mas sim reafirmou essa hierarquia ao separar da sociedade colombiana os “negros puros” e indígenas, outorgando direitos específicos a grupos minoritários que não ameaçavam a ordem sócio racial deixando-a intacta. Esse ato de extirpar os grupos indígenas e as comunidades negras do restante da nação colombiana, talvez explique o corriqueiro que é encontrar dados e estudos comparativos onde a situação dos afro-colombianos é frequentemente contraposta a do “brancos e mestiços”, estes apresentados assim, como um bloco monolítico. É a possível evidência de que a heterogeneidade apresentada pela reivindicação da identidade afro-colombiana fere o ideal de “nação mestiça”, um ideal levantado e defendido por brancos euro-descendentes, com frequência os detentores quase exclusivos da enunciação nos meios de comunicação e na academia (Dijk, 2008; Mendes, 2010).

#### **CENSOS NA COLÔMBIA: MARCAS DE UMA AUSÊNCIA**

O negro foi apagado da epopeia nacional colombiana por dois fatores principais. O primeiro diz respeito à ausência de apoio a uma “identidade negra” por parte governo e da elite intelectual em quase todos os censos realizados durante o século XX, cabendo aos negros colombianos se reconhecerem dentro do termo genérico “mestiço”. Outro fator é a construção histórica negativa que se fez das populações negras pelas elites nacionais, construção que marcava um estigma de inferioridade a estas populações (Friedeman, 1984; Wade, 1994 apud Bejarano 2010).

Do começo do século XX até a o final da década de 80 não se tem dados sobre a população negra colombiana, salvo o censo de 1912. A maior parte do século XX foi marcada por um vazio estatístico que invisibilizava a população negra e enfraquecia ante as instituições deman-



das que fizessem vinculação a essa identidade. É interessante notar que, neste processo, principalmente depois de 1930, a população indígena é o referente da alteridade no plano de representações da nação (Bejarano, 2010) o que é evidenciado na inclusão desta identidade no sistema de categorias do censo, enquanto a população negra permaneceu excluída das narrativas sobre a nação, invisível para o sistema estatístico colombiano. A definição de “indígena” de 1970 é muito importante para entender a tradição antropológica que ganhou força na Colômbia exercendo, posteriormente, forte influência sobre o movimento negro:

“Os negros foram “apagados” no relato de nação mestiça, devido a dois fatores principais: por um lado, a “identidade do negro” não recebeu o mesmo apoio institucional por parte do governo e da elite intelectual, considerada como parte da crescente população mestiça sem constituir um grupo étnico diferenciado. Por outro lado, a herança negra foi percebida pelas elites nacionais, e por grande parte das populações não negras, como uma marca de inferioridade ainda mais estigmatizada em alguns aspectos do que a herança indígena (Friedemann, 1984; Wade, 1994).” (Bejarano, 2010)

Fica evidente nesta definição o elemento culturalista onde grupo étnico é definido como “grupo social homogêneo em termos de comportamentos coletivos e diferenciados para cada grupo, orientados por uma normatividade valorativa (normas, valores, cosmo-visões etc) perenes ao longo da história” (Bejarano, 2010). Essa visão primordialista da etnicidade tem como principal fonte as correntes culturalistas estadunidenses que continuou sendo hegemônica na academia colombiana fortalecendo a associação entre indígenas e etnicidade ao passo que as populações negras eram definidas frequentemente pela noção de raça (Bejarano, 2010).

Bejarano (2010) aponta que essa invisibilidade fez com que a academia colombiana forjasse uma importante tradição em estudos antropológicos, etnográficos e linguísticos sobre os povos indígenas diferentemente dos estudos sobre as populações negras colombianas, onde é notável a ausência de uma tradição de estudos sobre negritude, afrodescendência e racismo. Estas representações advindas do censo e da academia colombiana também nos ajudam a entender a ampla legislação para proteção “cultural” dos povos indígenas, enquanto o mesmo não se aplica à população negra, fato este que nos ajuda a entender a importância do movimento indígena às demandas do movimento afro-colombiano na constituinte de 1991. É essa visão sobre etnicidade, uma visão culturalista, que vai imperar na Colômbia até a definição

de Fredrik Barth (1998) de grupo étnico como um grupo em função de fronteiras fluidas e “historicamente geradas pelos próprios atores sociais através de suas múltiplas interações” passar a ser mais usada (Bejarano, 2010).

Uma visão culturalista que somada à maneira como é disseminado o ideal de mestiçagem só agravou a invisibilidade do negro diante da sociedade colombiana. O ideal de mestiçagem na Colômbia favoreceu a existência de uma geografia racializada (Wade, 1997) onde ninguém fala abertamente sobre racismo e trata-se de ignorar a sua existência no cotidiano.

### ***CENSO 1993: O ERRO QUE ENSINA***

No mesmo ano da Lei 70, se realizou o último censo colombiano do século XX que ficou marcado pelas transformações no marco jurídico em torno do reconhecimento de diversidade étnica. Tanto, pela primeira vez, era dada ao entrevistado a liberdade de se auto classificar como, depois de 80 anos, a identidade negra voltava como opção sob a categoria de pertencente à “comunidades negras”. Quanto a este aspecto, o censo foi um desastre registrando somente 1,5% de pertencentes às “comunidades negras”. O próprio Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), órgão do governo federal responsável pela aplicação do censo, reconheceu o sub-registro da população negra e alegou que isso se deveu ao paralelo criado com a lei 70 de 1993, em que só foram considerados como população negra aqueles que se encontravam no Pacífico colombiano. Além dos problemas metodológicos assumidos pelo DANE, outros fatores históricos e sociológicos explicam a ausência de um sentimento identitário compartilhado e declarado por negros e mulatos, ou seja, que a história de discriminação e racismo contra a população negra impele as pessoas a não se definirem como negras.

Quadro 2 Porcentagens de população nos censos colombianos, século XX

Ano	Total	Indígena	%	Negra	%
1905	4 355 477	-	-	-	-
1912	5 072 604	344 198	6,8	322 499	6,4
1918	5 855 077	158 428	2,7	-	-
1927	7 851 110	-	-	-	-
1938	8 701 816	100 422	1,2	-	-
1951	11 548 172	157 791	1,4	-	-
1964	17 484 508	119 791	0,7	-	-
1973	20 666 920	383 629	1,9	-	-
1985	30 062 200	237 759	0,8	-	-
1993	33 109 840	532 233	1,6	502 343	1,5

Fonte: DANE, 2006.

O resultado do censo de 1993 foi frustrante para vários atores políticos colombianos. A informação a ser colhida no censo daquele ano serviria de base para regulamentar os direitos estabelecidos na Lei 70, principalmente o disposto no artigo 57 que pautava a criação de uma comissão de estudos para a formulação de um “Plan de Desarrollo para Comunidades Negras” no qual várias políticas seriam propostas e estabelecidas para gerar impacto à longo prazo. Diante da falta de informação estatística confiável sobre as populações negras, a comissão criada para formular o “Plan de Desarrollo para Comunidades Negras”, composta por consultores do movimento negro, produziu uma estimativa baseada em pesquisas anteriores que projetavam uma população negra colombiana de 26%, dado que foi oficialmente publicado em 1998 no “Plan Nacional de Desarrollo de la población Afrocolombiana: Hacia una nación Pluriétnica y Multicultural”. O contraste entre o 1,5% do censo de 1993 e os 26% de 1998 criou uma situação de insegurança sobre a veracidade destes dados estatísticos sobre população negra que legitimou a inatividade do Estado em cumprir a agenda de políticas específicas para esta população. Toda essa confusão deixou evidente uma carência sobre estudos da população negra colombiana que passou a ser cada vez mais suprida pela academia.

Os importantes estudos de Barbary e Urrea (2004) apontaram que, enquanto para a população das áreas rurais do Pacífico Colombiano o modelo étnico de “comunidade negras” era funcional, para a maior parte da população negra colombiana não. Se estimava que 70% da população negra se encontrava nas áreas urbanas, onde o critério

fenotípico era o mais importante no processo de auto-classificação e classificação externa, o que confirmava as limitações dos pressupostos teóricos utilizados pelo DANE no censo 1993. O produto de trabalhos como este e o diálogo mais constante entre o DANE e representantes do movimento negro passa possibilitar que o próximo censo seja muito mais eficiente em contar a população negra colombiana.

### ***CENSO 2005: ECOS DE DURBAN***

O censo 2005 pesquisou a população negra baseando-se em toda uma série de identidades. A nomenclatura foi diversa: negros, mulatos, afro-colombianos, afrodescendentes, raizales e palenqueros conformaram os 10,5% de população negra colombiana apontada por aquele censo. Ainda assim, muito militantes do movimento negro consideraram poucas as categorias utilizadas para identificar a população negra, argumentando que as categorias utilizadas eram insuficientes para captar a diversidade de autotransclassificação existentes na realidade colombiana. No entanto, no balanço geral, foi atestada a competência do DANE na metodologia utilizada sendo elogiados o diálogo e participação que a instituição possibilitou com a sociedade civil.

Desde o censo de 1993, o movimento negro colombiano e diferentes atores sociais nacionais e internacionais passaram a exigir estatísticas mais realistas da população negra colombiana. Trata-se de uma demanda internacional que não se limitou só à Colômbia, mas a todos os países com populações em situação de exclusão social, o que aqui, na América Afro-Latina, se voltou para os dados das populações negras e indígenas, propiciando um debate sobre censos e métodos no contexto transnacional. Hall (Hall, 2006) define como cenário transnacional as práticas e processos que se desenvolvem numa escala regional ou global, atravessando fronteiras nacionais assim como integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo.

### **AÇÕES AFIRMATIVAS NA COLÔMBIA HOJE**

Apesar das conquistas no campo legislativo, dados do DANE de 2005 apontam que 27,6% da população nacional ainda apresenta Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI), apenas 8,1 pontos a mais do que o censo de 1993 apontava (35,8%). No que tange a lares, 10,6% das moradias em 2005 tinham duas ou mais Necessidades Básicas Insatisfeitas. Se fizermos um corte entre a população colombiana e a afro-colombiana em específico, podemos constatar nos dados os efeitos do racismo que configura na Colômbia uma alarmante situação de iniquidade.

Os dados do último censo colombiano (2005) apontam uma gritante diferença da taxa de mortalidade infantil da população afro-co-

lombiana em comparação com a mesma taxa do total da população nacional. Para meninos, o total nacional é de 23,7 mortes por mil nascidos, enquanto para meninos afrodescendentes a quantidade quase duplica, 48,1 mortes por mil. Há uma relação de 1,78 entre os dois dados. Para meninas o total nacional é de 18,9 mortes, enquanto que para meninas afrodescendentes o dado mais que dobra, subindo para 43,9 mortes por mil.

No que tange à expectativa de vida (2005), a diferença maior continua sendo entre os dados das mulheres afrodescendentes em relação à média do total da população feminina. Enquanto que nos homens há um diferença de 13 anos na expectativa de vida, sendo 64,6 anos para homens negros e 77,6 para o total da população masculina, para as mulheres essa diferença é de quase 11 anos: 77,6 anos é a expectativa de vida da população colombiana feminina enquanto para a população afrodescendente a expectativa é de apenas 66,7 anos.

Para ter acesso ao ensino superior na Colômbia é necessário responder a uma prova aplicada pelo governo federal popularmente conhecida como ICFES, que é a sigla do *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*, órgão governamental responsável pela aplicação dessas provas. Trata-se de uma prova de conhecimentos obrigatória para os estudantes do último ano do ensino secundário (Álvarez, 2012). É importante frisar que, embora um secundarista não possa tentar entrar numa faculdade sem antes ter realizado a prova do ICFES, esta não é equivalente à prova de admissão aplicado pelas universidades.

O ensino superior colombiano não é gratuito. Dependendo do poder aquisitivo da família do estudante, se pode obter descontos na mensalidade. Para calcular este desconto, critérios como o número de irmãos, extrato econômico, e outros são levados em conta, podendo fazer com que o aluno não precise pagar nada pela universidade ou condicionando sua matrícula ao pagamento de mensalidades de acordo com o poder aquisitivo.

Nos últimos 20 anos o acesso à educação na Colômbia tem ficado cada vez mais desigual. Em 1993, só 3,5% dos jovens pertencentes à quinta parte mais pobre da sociedade colombiana tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior, enquanto 36% da quinta parte mais rica frequentavam a faculdade. Em 1997, embora a quinta parte mais pobre tenha tido um aumento para 9% no acesso, a distância entre estes dois grupos aumentou: o acesso à quinta parte mais rica agora era de 65%. No ano de 2002 dados daquele ano do *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES) apontaram que 65% dos de maior capacidade aquisitiva continuavam tendo acesso às matrículas no ensino superior (Campo; Giraldo, 2009).

Apesar da constituição colombiana ser explícita quanto à adoção de ações afirmativas, até o ano de 2013 nenhuma política educacional de abrangência nacional foi implementada naquele País, o que é mais grave se levarmos em conta que, nas avaliações nacionais, os piores níveis educativos estão nos municípios com maioria da população negra. Segundo Heredia, Giraldo e López (2009) estes dados atestam a péssima qualidade da educação oferecida nos municípios negros, descaso que se repete com as populações indígenas. Segundo estes autores, é o mesmo padrão que se reproduz na cidade de Cali, onde 70% da população negra menor de 30 anos cursa a educação básica (o equivalente ao ensino fundamental e médio) nas escolas com as piores notas nas provas do ICFES.

A nível nacional, o informe preparado para a Comisión Interamericana de Derechos Humanos, em 2009, aponta que na Colômbia 33,4% da população indígena e 31,3% dos afro-colombianos são analfabetos, praticamente três vezes a percentagem de analfabetos no restante da população. À medida que se avança nos níveis escolares, menos indígenas e afro-colombianos podem ser encontrados. O mesmo informe aponta que somente 18% da população indígena e 13% da população afro-colombiana maior de 18 anos completaram a educação primária (ensino fundamental).

O violento conflito interno que vive a Colômbia é uma das muitas razões que interferem na permanência de indígenas e afro-colombianos nas escolas. Estes dois grupos são desproporcionalmente mais atingidos pela violência do que o restante da população (Derecho a la Educación de Afro-descendientes y Pueblos Indígenas em las Américas, 2009) o que os força a emigrar para outras regiões do País, principalmente para as cidades, interrompendo a escolarização das crianças antes residentes nas comunidades. Além disso, a estrutura escolar oferecida pelo Estado na Colômbia é mais deficitária na região onde habitam as minorias étnicas. Outro ponto a ser considerado é o investimento necessário para a entrada e permanência de estudantes, o que implica gastos com matrícula, uniforme e transporte, inviabilizando para muitas famílias a escolarização de seus filhos.

O informe para a Comissão Interamericana também cita as consequências do processo neoliberalizante que segue em curso na Colômbia. O programa do governo de financiamento público para educação privada tem conduzido a uma grave crise na qualidade educacional das minorias causando o fenômeno conhecido como “escolas de garagem”, empreendimentos educacionais de baixíssima qualidade em que muitos, pela ausência de opções, se vêm obrigados a estudar.

Apesar das nítidas determinações no que tange à criação de políticas específicas para as minorias, ações afirmativas como a reserva

de vagas no ensino superior para alunos afro-colombianos e indígenas foram adotadas de maneira pulverizada. A reserva de cotas nas universidades públicas passou a ser adotada desde o final da década de 90 por iniciativa dos conselhos superiores das próprias universidades sob pressão regional das organizações do movimento negro com o apoio de estudos acadêmicos sobre a população afro-colombiana no interior das mesmas universidades públicas. Como consequência dessa fragmentação do processo de adoção das políticas de cotas na Colômbia, temos um quadro diverso de organicidades e aplicações desta ação afirmativa.

Atualmente aproximadamente 13 instituições de ensino superior colombianas contam com algum mecanismo de reserva de vagas para alunos afrodescendentes. São elas: Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad de Nariño, Universidad de Caldas, Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, Universidad del Magdalena e Universidad del Cauca.

Para encontrar pontos em comum à realidade das políticas de reserva de vagas no ensino superior colombiano é necessário esquematizar o modelo adotado por cada uma assim como saber qual a natureza do impacto dessas ações afirmativas na realidade que se pretende afetar. Para tanto, iniciaremos com as experiências da Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira e Universidad de Caldas.

### **UNIVERSIDAD DEL VALLE**

A Universidad Del Valle é a principal instituição de ensino superior da cidade de Cáli, capital do estado conhecido como Vale do Cauca. Segundo os dados do censo de 2005, 72% da população do Vale do Cauca se declara branca e mestiça, afro-colombianos são 27% e indígenas 0,5%. Nesta universidade se garante 4% das vagas no ensino superior para estudantes afro-colombianos ou indígenas que realizem a prova do ICFES

Apesar do benefício se verifica um alto índice de evasão dos alunos cotistas ao final dos primeiros anos. Um estudo empreendido pela Universidade (Derecho a la Educación de Afro-descendientes y Pueblos Indígenas em las Américas, 2009) concluiu que as causas dessa evasão são muitas. A maior parte dos estudantes beneficiados tem que trabalhar para poder pagar os outros custos que a permanência na faculdade implica; viajam longas distâncias para assistir as aulas pela ausência de qualquer apoio ou moradia estudantil; estudam mais para nivelar as deficiências provenientes da secundária e têm que se adaptar a uma nova cultura e novas maneiras de viver. É o resultado de todas estas barreiras que, sem assistência estudantil ou qualquer outro tipo de apoio por

parte da Universidade, têm feito com que a política de cotas não tenha formado tantos beneficiados quanto ela poderia.

### **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

A Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) encontra-se na cidade de Pereira, capital do estado colombiano de Risaralda. Segundo dados do censo colombiano de 2005, 92% da população se auto declara mestiça e branca, indígenas são 2,8% e afro-colombianos 5,7%.

Desde o ano 2003 nesta Universidade é realizada a reserva de 5 vagas por programa distribuídas equitativamente para cinco grupos específicos: membros de comunidades negras, membros de povos indígenas, esportistas de alto rendimento, deslocados pela violência e reinseridos pelo processo de paz (ex-guerrilheiros em processo de reinserção social).

Para que os estudantes pertencentes às comunidades negras colombianas tenham acesso às cotas da Universidad Tecnológica de Pereira, é preciso passar por um processo de avaliação que estabelece quem serão os beneficiados, no caso os que obtiverem maior pontuação. Antes disso, o estudante interessado precisará de uma certificação que comprove a sua pertença à determinada comunidade. Tanto o certificado como o processo avaliativo que determinará com quem ficará as vagas reservadas é responsabilidade das organizações de comunidades negras que, para poder aplicar a seleção assim como para emitir os documentos relacionados, necessita do aval e certificação da Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras órgão do Ministerio del Interior y Justicia.

Já para os estudantes indígenas o processo é diferente. Eles têm que participar de uma seleção na universidade em questão que implica em frequentar um curso de um ano com a redação de um trabalho final. Além deste processo, a universidade exige um certificado de pertença étnica por parte de cada estudante que, diferente dos estudantes de comunidades negras, é emitido por um órgão federal, nos “Escritórios de Assuntos Étnicos” do Ministerio del Interior y Justicia.

Além das vagas ocupadas por afro-colombianos através do sistema de cotas, nesta Universidade há convênios com comunidades negras em cursos especiais voltados as necessidades comunitárias, o que aumentou a percentagem de alunos afro-colombianos na UTP. Isso explica como num universo de 96,7% de alunos regulares, 0,5% são indígenas beneficiados enquanto os alunos afro-colombianos ocupam 3,7% das vagas nesta Universidade.

A política de inclusão da UTP começa com a reserva de vagas e termina aí. Diferente de parte relevante dos casos brasileiros, não há nenhuma política de acompanhamento dos estudantes cotistas nem de assistência estudantil, o que aumenta a possibilidade de evasão dos beneficiados.



### **UNIVERSIDAD DE CALDAS**

A Universidad de Caldas está localizada no Estado de mesmo nome, mais especificamente na capital Manizales. Segundo o Censo General de 2005 da Colômbia, Caldas tem uma população afrodescendente de 2,5% e indígena de 4,2%. mestiços e brancos conformam o massivo grupo de 93,16%.

Na Universidad de Caldas há a reserva de duas vagas por programa de graduação ao ano para estudantes de comunidades afrodescendentes e indígenas de acordo com a sua pontuação no exame realizado pelo Estado, o IFCES. Neste caso, não há previsão de nenhuma assistência para o estudante beneficiado, assim como não há uma distinção entre beneficiados indígenas e afro-colombianos.

Para ter acesso à política, os estudantes apresentam certificados de pertença comunitária. Estes certificados existem em diversos formatos e transparecem a variedade dos processos organizativos das instituições étnicas. Em 2006, esta Universidade contava com aproximadamente 500 estudantes procedentes destas comunidades, não só do Estado de Caldas como de outras partes do País.

A diversidade de fontes de certificação é apontada pelo estudo na Universidad de Caldas como um problema que ainda deverá ser encarado. A ideia é se priorizar os certificados de pertença comunitária emitidos pelo Escritório de assuntos étnicos do Ministério do Interior, pelas prefeituras e pelos representantes de organizações que gozam de reconhecimento legal. Tudo para ter mais segurança da pertença identitária.

A reserva de vagas na Universidad de Caldas não é exclusiva para indígenas e negros. Melhores estudantes das escolas técnicas (bachilleres) e estudantes do ensino médio (ciclo complementário) também são beneficiados com cotas na Universidad de Caldas, o que dá um total de 16% de reserva de vagas, porém só metade destas vagas estão sendo ocupadas, representando, no total dos alunos, apenas 8% de vagas especiais ocupadas.

A concorrência às vagas especiais é menor do que às vagas ordinárias. Estudo de Castellanos, Correa e Loaiza (2006) aponta que a chance de admissão para um estudante proveniente de comunidades negras é de 37% e para um indígena de 39%, o que revela a baixa inscrição de indígenas e afro-colombianos no programa de cotas desta universidade. Como o acesso tem se limitado a duas vagas por programa, não tem se verificado atritos ou reclamações dos egressos regulares com os beneficiados pela política.

O rendimento acadêmico dos alunos beneficiados, medido através das notas obtidas nos exames correntes, se apresenta menor do que o apresentado pelos alunos regulares. Fruto de uma maior percentagem

no abandono de matérias assim como em repetições, o tempo requerido para término do curso dos alunos cotistas é maior que o apresentado pelos não cotistas. As desistências também são maiores entre os alunos beneficiados pela política. Todo este quadro é apontado como resultado da falta de políticas de assistência estudantil para os alunos cotistas, que ingressam nos cursos da Universidad de Caldas, mas seguem com poucas condições para a permanência. As dificuldades ligadas à diferença étnica também são apontadas pelo estudo de Castellanos, Correa e Loaiza (2006), em que eles apontam o baixo domínio da língua espanhola acadêmica como fator de dificuldade para estes estudantes (Castellanos; Correa; Loaiza, 2006).

Outra preocupação no que tange ao sucesso da política, diz respeito à proporção do impacto que estes jovens, quando formados, deveriam ter em benefício de suas comunidades de origem. Além de não haver nenhum estudo sobre esta questão, tem se registrado falhas na averiguação dos certificados apresentados, o que permitiu que alguns estudantes não pertencentes às comunidades indígenas ou afro-colombianas fossem beneficiados.

#### **UNIVERSIDAD NACIONAL**

A Universidade Nacional (UN) tem hoje na Colômbia quatro sedes localizadas em Medellín, Bogotá, Manizales e Palmira. Para se ter acesso aos cursos ofertados nesta universidade, o estudante pode tentar a prova do vestibular aplicada pelo governo federal ou tentar conquistar uma vaga através do Programa de Admissão Especial (PAES). Neste caso, é a Universidade que, através dos colégios, dos conselhos indígenas, dependendo do caso, fornece formulários gratuitos e os candidatos a esses subprogramas disputam entre si para atingir os 2% das vagas que lhes são atribuídas, tomando como referência a pontuação do último admitido no teste corrente do vestibular. O acesso via PAES é possível desde 2010 e se destina a dar uma chance aos melhores secundaristas de municípios pobres tentando atingir assim estudantes de comunidades pobres ou indígenas, setores que, de outra forma, não poderiam participar do processo seletivo devido às suas precárias condições econômicas e educacionais (Álvares, 2012).

Apesar da Lei 70 de 1993 que aborda a garantia de acesso ao ensino superior para afro-colombianos, o PAES não garante nenhum tratamento diferenciado para afro-colombianos. Muitos dos secundaristas afro-colombianos que lograram o benefício o conseguiram através do subprograma que beneficia os melhores secundaristas de municípios pobres, uma vez que, assim como no Brasil, há uma relação muito estreita entre raça e pobreza (Álvarez, 2012). Os primeiros dados sobre presença afro-colombiana na Universidade Nacional datam de 2008.

Eles expuseram um quadro crítico de exclusão racial: somente 1,58% dos alunos daquela universidade naquele ano eram afro-colombianos. Estudo de Álvarez aponta que os afro-colombianos que ingressaram na universidade via PAES passaram por muitas dificuldades pela falta de assistência estudantil que, apesar de não ser inexistente uma vez que a Universidade oferece apoio econômico e residências universitárias, a ajuda não alcançou cobrir todos os gastos diários. Este quadro configura uma maior probabilidade de que o estudante afro-colombiano naquela universidade abandone o curso (Álvarez, 2012).

### **A COLÔMBIA HOJE: NEOLIBERALISMO VERSUS EQUIDADE RACIAL**

Infelizmente, desde 2003, se verifica na Colômbia uma contrarreforma multicultural onde instituições centrais para a inclusão da diversidade étnica tiveram seu poder de ação reduzido. Entidades como o Ministério de Educação e a Direção de Comunidades Negras do Ministério do Interior são exemplos dessa investida que por fim tem limitado a participação de representantes negros nas decisões estatais. Paralelo a este processo, desde os anos 1990 a violência gerada pelos grupos armados em torno do narcotráfico se incrementou no Pacífico, produzindo na prática uma contrarreforma agrária (Bejarano, 2010) que tem obrigado muitas das comunidades negras que nem bem haviam conquistado seus títulos coletivos da terra, foram tangidas a se deslocar a outras regiões, principalmente para núcleos urbanos. Isso tem se somado à nova realidade demográfica da população negra que hoje se encontra em sua maioria nas cidades onde as práticas de discriminação racial aumentaram. Daí a importância do censo 2005 como ferramenta estatística visando à adoção de políticas públicas que possam realmente combater a desigualdade social e o racismo.

Uma proposta de reserva de vagas para alunos afro-colombianos que proponha um percentual de representatividade racial tão equivalente quanto o Brasileiro desponta na Colômbia. No entanto, esse debate não consegue ainda atingir o grande público no cenário nacional (Handerson; Álvarez, 2012). Neste contexto, uma das entidades que tem se colocado e tentado provocar o debate por ações afirmativas mais significativas no combate aos efeitos do racismo é Observatório de la Discriminación Racial.

A ausência de informações estatísticas confiáveis sobre a população negra na Colômbia limitou o desenvolvimento do multiculturalismo. Os últimos dois censos tentaram acabar com a histórica invisibilidade da população negra no sistema de estatística colombiano. A menor tradição colombiana no que tange aos dados estatísticos sobre a população negra pode ter fragilizado as pesquisas sobre a exclusão vivida por estas populações na Colômbia, pesquisas estas que são fundamentais

para legitimar e respaldar as demandas do movimento negro daquele País. O ideal de mestiçagem tão presente na América Latina foi usado como instrumento para apagar as vozes do dissenso que reivindicavam uma identidade adicional à nacional e denunciavam o racismo. Sem dados e a conseqüente escassez de estudos sobre a população negra, o movimento negro colombiano, apesar de sua força em comparação com outros movimentos negros da América Latina, não acumulou a força política necessária para ser mais audaz nas demandas por ações afirmativas, favorecendo o avanço do projeto multicultural.

O caráter étnico que norteia os debates do movimento afro-colombiano também se expressa com os receios da aplicação de uma política que seja assimilacionista. Comparado ao Brasil, à priori, tem-se a impressão que a preocupação e crítica na gestão do processo colombiano gira mais em torno do conteúdo oferecido não só aos beneficiários do programa, como para toda a rede nacional de ensino, do que com uma estrutura que reserve mais vagas e proporcione mais oportunidades a indígenas e afro-colombianos. “Integração é muito diferente de assimilação” (Castellanos; Correa; Loaiza, 2006). Por isso tem-se a clareza que as diferenças de oportunidades sócio econômicas não devem implicar necessariamente numa eliminação das diferenças religiosas, culturais e étnicas. A discriminação positiva de base étnica e comunitária, neste caso, é imprescindível para frear o impulso assimilador. Ortíz e Guzmán (2008) acusam não só a Universidad de Caldas como a maioria das experiências de cotas que se encontram hoje na Colômbia de racismo epistêmico, principalmente por não se oferecer nos estudos universitários nenhuma formação sobre a história da descendência africana e sua cultura.

Enquanto 45% do total da população afro-colombiana reside nas grandes cidades e 27% reside em cidades intermediárias ou em áreas rurais externas à região pacífica e ao arquipélago da San Andrés y Providencia, a maior parte do investimento para os programas que existem desde 1993 é destinado para as comunidades rurais da costa do Pacífico. Ou seja, 82% da população afro-colombiana não vive na região onde a maior parte das poucas políticas destinadas à população negra são aplicadas. Se nada for mudado essa situação só tende a piorar uma vez que o fenômeno do êxodo rural continua operando e tem seu efeito acelerado com o a permanência do conflito armado.

Mesmo com este investimento na região do Pacífico, cidades como Quibdó e Buenaventura, localizadas nessa costa, enfrentam uma grave situação de inchaço demográfico como consequência da chegada de refugiados vindos do conflito armado que tem acometido todo o litoral Pacífico. Para Heredia, Giraldo e López (2009) este processo é um indicador do reduzido impacto que, apesar do investimento, as políticas focalizadas têm gerado na nessa região desde 1993.

Embora a reforma constitucional de 1991 tenha instituído a autonomia universitária nas Universidades Colombianas, o financiamento estatal, tal como vem sendo aplicado, tem sido usado como um estratégico mecanismo de regulação e controle das instituições acadêmicas. A adoção de políticas educacionais neoliberais na Colômbia, além de todo o problema causado pelo processo de privatização da oferta de ensino e pela diminuição do estado que tem se refletido na ausência de uma oferta de assistência estudantil, também têm mostrado a sua face nos conteúdos exigidos dentro das instituições de ensino. O governo destina às universidades orientações no sentido de buscar reduzir o tempo de duração dos programas de graduação, estabelecer uma formação na lógica da competitividade global dos mercados de trabalho e insistir em uma educação superior transnacionalizada. Nas palavras de Ortíz y Guzmán (2009) nos poucos casos em que podemos encontrar a adoção da políticas de cotas, estas são mais valorizadas pela quantidade do que pela qualidade ou seja “abren sus portas para lós étnicos, pero mantienen intactas sus paredes hegemónicas, puesto que siguen funcionando bajo el imperativo de la colonialidad del saber”.

Confinada ao campo do mercado educativo, a universidade agora está mais preocupada em competir e ser competitiva. Com a finalidade de atingir níveis de produtividade que destaque a produção acadêmica colombiana mundialmente, o governo tem incentivado as universidades colombianas a competir por estudantes e por fundos (Ortíz; Guzmán, 2008). O financiamento, assim, se converte num mecanismo de regulação e controle do estado ao passo que a resposta às demandas dos grupos étnicos é posto fora das competências do governo federal sendo delegada à autonomia universitária de cada instituição. Desta maneira, o direito à educação superior para afro-colombianos e indígenas deixa de ser, na prática, tarefa do estado assim como o compromisso com a produção de uma ciência cada vez mais plural, descolonizada e menos eurocêntrica.

Mesmo contanto com uma constituição multicultural, a Colômbia não tem adotado medidas tão expressivas quanto o Brasil para a inclusão de afro-colombianos no ensino superior. Caso este panorama não mude, o Estado e as universidades colombianos continuarão reproduzindo um modelo de universidade e de ciência excludente física e epistemologicamente aos seus afrodescendentes.

## CONCLUSÃO

Se o Brasil só começou a coletar dados em 2000, a Colômbia, mais especificamente Universidade Nacional, só começou a coletar dados em 2008 após difíceis negociações com as organizações estudantis afro-

colombianas. E só assim, após 140 anos de existência da Universidade Nacional, pela primeira vez passaram a existir dados sobre a presença de estudantes afro-colombianos, permitindo a que pesquisadores, ativistas e universitários pudessem conhecer a situação de inclusão racial daquela universidade: representatividade, frequência, permanência, desempenho acadêmico etc. Os dados do caso colombiano ainda são muito escassos e fragmentados. Apesar de, assim como no Brasil, a adoção de ações afirmativas ter sido protagonizada via autonomia universitária, o que caracterizou um processo fragmentado de adoção dessas políticas no ensino superior, a representatividade proposta ainda é muito pequena, assim como são escassos os estudos dispostos a medir o impacto dessas políticas sobre a população afro-colombiana. Dada a tradição culturalista, os estudos mais frequentes sobre ação afirmativa ainda pautam prioritariamente aquelas direcionadas às comunidades negras.

Já o movimento negro brasileiro pôde colher mais louros em sua trajetória sempre apoiada pela tradição brasileira de colher informações quanto à diversidade de cor/raça. O censo tem servido ao multiculturalismo brasileiro como uma ferramenta que tem apresentado a desigualdade racial à sociedade. É plausível afirmar que esta tradição no censo brasileiro tenha munido as demandas do seu movimento negro e resultado nas ações afirmativas que, embora tenham enfrentado e sigam enfrentando persistentes opositores empenhados em polemizar estas políticas, têm uma maior significância para a história de lutas e conquistas do movimento negro latino americano, servindo até como horizonte e exemplo para os ativistas colombianos. Essa mesma tradição no caso brasileiro talvez justifique a pouca influência das categorias étnicas estadunidenses na identidade dos movimentos negros brasileiros.

É inegável neste processo reconhecer a influência do espaço transnacional da Conferência de Durban como impulsionador e legitimador das demandas dos movimentos negros nos dois países. Por um lado, contamos com a larga experiência brasileira em coleta de dados raciais legitimados pelo censo, o que munuiu historicamente o próprio movimento negro, respaldando suas demandas. Por outro, verificamos que a falta de apoio dos dados censitários na Colômbia, impulsionou o movimento em investir no reconhecimento quanto etnia, aproveitando, desta maneira, toda a alteridade da sociedade colombiana já construída frente aos indígenas. Por um lado, houve o reforço a identidade racial, enquanto por outro foi a identidade quanto etnia a que passou a ser mais difundida.

Com Durban, a presença de dados estatísticos mais consistentes pelo lado brasileiro, fortaleceu a luta do movimento negro por

ações afirmativas com uma amplitude mais representativa para a população negra. A ausência e descrédito dos poucos dados acumulados pela Colômbia pode aparecer como problema ante o espaço transnacional de Durban, apoiando, agora por uma via também internacional, a força política por um processo de coleta de dados mais dialogado com o movimento negro resultando no censo de 2005. A falta de apoio de dados estatísticos assim como a consequente falta de estudos sobre a população negra, principalmente a que vive nos centros urbanos, maioria desta população, resultou em ações afirmativas no ensino superior colombiano menos expressivas que as conquistadas pelo movimento negro brasileiro. Enquanto por um lado, temos uma população de 10,5% de afro-colombianos e políticas de cotas sociais e raciais que variam entre 1% a 4% das vagas totais, a população negra brasileira, praticamente 50% de toda população, conquistou ações afirmativas para pobres e negros mais expressivas, que variam entre 15% a 60% de vagas reservadas. O estudo comparado dos dois processos latino-americanos evidencia a importância da produção de dados estatísticos assim como de estudos para as demandas e conquistas dos movimentos sociais.

Apesar da vasta literatura sobre ações afirmativas nestes países latino-americanos, não é possível ainda medir o impacto dessas políticas em suas realidades tão minuciosamente quanto se gostaria. Apesar de distintas quanto ao seu porte e público percentual beneficiado, as experiências nos dois países se caracterizam pela diversidade e por não ser uma política pública federal. Salvo alguns casos de estados brasileiros, quase todas as experiências de reserva de vagas foram instituídas mediante pressão dos movimentos negros sobre as instituições de ensino superior que cederam espaço aos representantes desses movimentos e acordaram como deveria ser a política adotada.

No entanto, efeitos dessas experiências já podem ser observados perpassando o contexto internacional: as conquistas do movimento negro brasileiro têm sido utilizadas como exemplo a ser seguido no contexto colombiano. O Brasil já é mencionado junto a outros países como Índia, África do Sul e EUA como exemplo positivo de países que aplicaram ações afirmativas no intuito de corrigir os efeitos de uma sociedade racista. Sua significância é ainda maior dada a proximidade geográfica e histórica, além de ser um país que, hoje, dado o protagonismo econômico empreendido no subcontinente, tende a ser visto como exemplo a ser seguido pelas nações latino-americanas.

## ANEXO 1

### **INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR COM AÇÃO AFIRMATIVA: COTAS/NÚMERO DE VAGAS PARA INDÍGENAS**

- 1) Universidade Federal do Pará/PA (50% para candidatos de escolas públicas, destes 40% para pretos e pardos)
- 2) Universidade Federal de Roraima/RR (60 vagas em licenciatura indígena para indígenas)
- 3) Universidade Federal de Tocantins/TO (5% para indígenas) 6
- 4) Universidade de Brasília/DF (20% para negros e 10 vagas para indígenas)
- 5) Escola Superior de Ciências da Saúde/DF (40% para candidatos de escolas públicas)
- 6) Universidade Federal da Grande Dourados/MS (60 vagas em licenciatura indígena para indígenas)
- 7) Universidade Federal do Maranhão/MA (25% para candidatos de escolas públicas, 25% para negros, 1 vaga para indígena e 1 vaga para deficiente físico em cada curso)
- 8) Universidade Federal do Piauí/PI (5% para candidatos de escolas públicas)
- 9) Universidade Federal de Alagoas/AL (20% para negros de escolas públicas, e destes 60% para mulheres)
- 10) Universidade Federal da Bahia/BA (45% para candidatos de ensino médio público, sendo 2% p/ indígenas, 37,5% para negros e 5,5% para outros candidatos de ensino médio público)
- 11) Universidade Federal do Recôncavo Baiano/BA (45% para candidatos de ensino médio público, sendo 2% p/ indígenas, 37,5% para negros e 5,5% para outros candidatos de ensino médio público)
- 12) Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (50% para candidatos de escolas públicas, e destes 25% para negros)
- 13) Universidade Federal do Espírito Santo/ES (40% para candidatos que cursaram quatro séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas e ter renda familiar até 07 salários mínimos)



- 14) Universidade Federal de São Paulo/SP (10% prioritariamente para negros de ensino médio público, se não houver preenchimento, completar com outros candidatos de escolas públicas)
- 15) Universidade Federal de São Carlos/SP (50% para candidatos do ensino médio público, sendo 35 % destes para negros e 01 vaga não cumulativa por curso p/ indígenas, progressivamente)
- 16) Universidade Federal do ABC/SP (50% para candidatos de escolas públicas, destas 27% para negros e 0,4% p/ indígenas)
- 17) Universidade Federal do Paraná/PR (20% para negros, 20% para candidatos de educação básica pública, 10 vagas para indígenas)
- 18) Universidade Federal Tecnológica do Paraná/PR (50% para candidatos de escolas públicas) 7
- 19) Universidade Federal de Santa Catarina/SC (20% para candidatos de educação básica pública, 10% para negros, prioritariamente de educação básica pública, e 6 vagas para indígenas)
- 20) Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS (30% para candidatos de escolas públicas, sendo metade para negros)
- 21) Universidade Federal de Santa Maria/RS (em 2008, 20% para candidatos de escolas públicas, 10% para negros, 5% para deficientes físicos e 5 vagas para indígenas)
- 22) Universidade Federal do Pampa/RS (em 2008, 20% para candidatos de escolas públicas, 10% para negros, 5% para deficientes físicos e 5 vagas para indígenas)”

#### **“INSTITUIÇÕES ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR COM AÇÕES AFIRMATIVAS**

- 27) Universidade Estadual do Amazonas/AM (80% para estudantes do Amazonas que não tenham curso superior completo nem o estejam cursando em instituição pública de ensino, destes, 60% para candidatos do ensino médio público)
- 28) Universidade Estadual do Mato Grosso/MT (25% para negros de escolas públicas ou privadas com bolsa)
- 29) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/MS (20% para negros, 10% para indígenas)
- 30) Universidade Estadual de Goiás/GO (20% para negros, 20% para candidatos de escolas públicas, 5% para deficientes ou indígenas)

- 31) Fundação de Ensino Superior de Goiatuba/GO (10% para candidatos de escolas públicas, 10% para negros e 2% para indígenas e portadores de deficiência)
- 32) Universidade Estadual de Pernambuco/PE (20% para candidatos de escolas públicas, fora escolas técnicas federais e militares)
- 33) Universidade Estadual da Bahia/BA (40% para afrodescendentes do ensino médio público)
- 34) Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (50% para candidatos com ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental (5ª a 8ª série) em escolas públicas e, dessas, 80% serão ocupadas por negros)
- 35) Universidade Estadual de Santa Cruz/BA (50% para candidatos de ensino médio público, dessas 75% para negros, 02 vagas para índios ou quilombolas em cada curso)
- 36) Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia/BA (50% para candidatos de escolas públicas, destes, 60% para negros e 5% para índios e seus descendentes)
- 37) Universidade Estadual de Minas Gerais/MG (20% para afrodescendentes, 20% para candidatos de escolas públicas, 5% deficientes físicos e indígenas, todos com baixa renda)
- 38) Universidade Estadual de Montes Claros/MG (20% para afrodescendentes, 20% para candidatos de escolas públicas, 5% deficientes físicos e indígenas, todos com baixa renda)
- 39) Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ (20% para escola pública, 20% para negros e 5% deficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita)
- 40) Universidade Estadual do Norte Fluminense/RJ (20% para escola pública, 20% para negros e 5% deficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita)
- 41) Centro Universitário Estadual da Zona Oeste/RJ (20% para escola pública, 20% para negros e 5% deficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita)
- 42) Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro/RJ (20% para escola pública, 20% para negros e 5% deficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita)
- 43) Centro Universitário de Franca/SP (20% para negros, 5% para candidatos de escolas públicas e 5% para deficientes)

- 44) Universidade Estadual de Londrina/PR (até 40% para candidatos de escolas públicas, destas até metade para negros, dependendo da demanda, 6 vagas para indígenas)
- 45) Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (10% para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos negros de escolas públicas e 6 vagas para indígenas integrantes das tribos paranaenses)
- 46) Universidade Estadual de Maringá/PR (seis vagas para indígenas integrantes das tribos paranaenses)
- 47) Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR (idem)
- 48) Universidade Estadual do Paraná/PR (idem)
- 49) Universidade Estadual do Norte do Paraná/PR (idem)
- 50) Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (idem)
- 51) Escola de Música e Belas Artes do Paraná/PR (idem)
- 52) Faculdade de Artes do Paraná/PR (idem)
- 53) Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana/PR (idem)
- 54) Fundação Faculdade Luiz Meneghel/PR (idem)
- 55) Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/PR (idem)
- 56) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio/PR (idem)
- 57) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho/PR (idem)
- 58) Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho/PR (idem)
- 59) Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho/PR (idem)
- 60) Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí/PR (idem)
- 61) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá/PR (idem)
- 62) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR (idem)
- 63) Centro Universitário de São José/SC (70% para candidatos que cursaram a 2ª e 3ª séries do ensino médio público de São José/SC) 10

- 64) Faculdade Municipal de Palhoça/SC (80% para residentes em Palhoça/SC e que cursaram a 3ª série do ensino médio em escola pública)
- 65) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/RS (50% para candidatos de baixa renda – renda familiar per capita de até R\$ 410, 10% para deficientes físicos).

## BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, Gustavo 2013 “Desempenho de cotistas é igual ao de não cotistas na UnB” em < [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2013/06/06/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,370016/desempenho-de-cotistas-e-igual-ao-de-nao-cotistas-na-unb.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2013/06/06/ensino_ensinosuperior_interna,370016/desempenho-de-cotistas-e-igual-ao-de-nao-cotistas-na-unb.shtml)>
- Andrews, George Reid 2007 *América Afro-Latina, 1800 – 2000* (São Carlos SP: EdUFScar).
- Arocha, Jaime 1998 “la inclusión de los afrocolombianos. ¿Meta inalcanzable?”, In: Restrepo, Luz Adriana Maya (Org.) *Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia, tomo VI* (Bogotá: instituto Colombiano de Cultura Hispánica) Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/afro/indice>>.
- Baptista da Silva, Paulo Vinicius e Rosemberg, Fúlvia 2008 “Brasil: lugares de negros e brancos na mídia” In: Dijk, Teun A. Van (Org.) *Racismo e discurso na América Latina* (São Paulo: Contexto).
- Bejarano, Juan Pablo Estupiñan 2010 “Qual é sua raça ou grupo étnico? Censos, classificações raciais e multiculturalismo na Colômbia e no Brasil”, Dissertação de Mestrado (Salvador: UFBA).
- Braga, Elza Franco (Org.) 2003 *América Latina: transformações econômicas e políticas* (Fortaleza: Editora UFC).
- Carvalho, José Jorge de 2004 “Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília” In *Revista O público e o privado* (Fortaleza: UECE). Ano 2, n.3, p. 9-59, janeiro-junho.
- Castellanos, Juan Manuel, Correa, Bertha Lucía e Loaiza, María Correa 2006 *Esperales de Humo. El Acceso de Estudiantes de Grupos Étnicos en la Universidad* (Manizales – Colombia: Cuadernos de Investigación) N° 20.
- Castro Heredia, Javier Andrés, Urrea Giraldo, Fernando, e Viáfara López, Carlos Augusto. “Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-

raciales en Colombia y Cali” en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99612491009>>

- Caxilé, Carlos Rafael Vieira 2009 “Abolição no Ceará” In: Holanda, Cristina Rodrigues (Org.) *Negros no Ceará: história, memória e etnicidade* (Fortaleza: Museu do Ceará / Secult/ Imopec) – (Coleção Outras Histórias – nº 61).
- \_\_\_\_\_ 2005 “A Liberdade e a Toga: relações litigiosas entre escravos e senhores, na Província do Ceará, a partir da segunda metade do século XIX” In: Arquivo Público do Ceará *Documentos Revista do Arquivo Público do Ceará/ Arquivo Público do Ceará* (Fortaleza: Arquivo Público do Ceará), V.I, nº3, semestral.
- Cházaro, Laura 2001 “Imágenes de la población mexicana: descripciones, frecuencias y cálculos estadísticos” In *Relaciones* (México). Vol. 22, n. 88, pp. 15-48.
- Collucci, Cláudia 2006 “65% apóiam cotas raciais na faculdade” *Folha de São Paulo* 23 de julho (São Paulo).
- Costilla, Lucio Oliver 2010 “Estado e Políticas Públicas na América Latina: as Transformações que vêm do Sul” In Sousa, Fernando José Pires de (Org.) *Poder e Políticas Públicas na América Latina* (Fortaleza: Edições UFC).
- Cunha Júnior, Henrique 2008 “Racismo antinegro, um problema estrutural e ideológico das relações sociais brasileiras” In *Revista e Política e Cultura* (Brasília: Fundação Astrogildo Pereira).
- \_\_\_\_\_ 2007 “Educação, Cidade e Afrodescendência: as formas territoriais e políticas do racismo no Brasil” In: Pizzi, Laura C. V. e Fumes, Neiza F. (Orgs.) *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude* (Maceió: EDUFAL).
- Daflon, Verônica Toste 2007 *Políticas de Reserva: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa*. (Rio de Janeiro).
- Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas em las Américas: Caminando Hacia la Dignidad y Igualdad para Todos y Todas* 2009 (Washington: Robert F. Kenedy Center for Justice and Human Rights). em : <<http://www.lawschool.cornell.edu/Clinical-Programs/international-human-rights/upload/Right-to-Education-RFK-Full-Report-SPAN-09-07-09.pdf>>
- Dijk, Teun A. Van (Org.) 2008 *Racismo e discurso na América Latina* (São Paulo: Contexto Editora).

- Estado, Agência 2013 “Na Unifesp, cotistas e não cotistas têm média de desempenho igual” en < <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,na-unifesp-cotistas-e-nao-cotistas-tem-media-igual-,1033240,0.htm>>
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica e Campos, Luiz Augusto 2011 “A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011)” *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)* (Rio de Janeiro: IESP-UERJ) pp. 1-20.
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica; Ramos, Pedro; Miguel, Lorena 2013 “O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais” *Levantamento das políticas de ação afirmativas (GEMAA)* (Rio de Janeiro: IESP-UERJ) setembro, pp. 1-34.
- Fraga, Érica 2013 “Cotistas têm desempenho inferior entre universitários” em < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml>>
- Freyre, Gilberto 1980 *Casa-Grande & Senzala* (Rio de Janeiro/Brasília, Livraria José Olympio Editora/ IN L-M EC).
- Friedemann, Nina S. 1984 “Estudios de negros en la antropología colombiana” In: Arocha, Jaime e Friedemann, Nina S. (Orgs.) *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia* (Bogotá: Etno) pp. 507-572.
- Frigotto, Gaudêncio 2002 “Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação” em Lombardi, José Claudinei, Saviani, Dermeval e Sanfelice, José Luís (org) *Capitalismo, Trabalho e Educação* (Campinas: Autores Associados).
- Fry, Peter 2005 *A persistência da raça, Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Fry, Peter e Yvonne Maggie 2007 *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil*, (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Gentili, Pablo 2002 “Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais” em Lombardi, José Claudinei, Saviani, Dermeval e Sanfelice, José Luís (org) *Capitalismo, Trabalho e Educação* (Campinas: Autores Associados).
- Gramsci, Antônio 1984 *Cuadernos de la cárcel* (México: Era) 6ts., 29 cuads.
- Guimarães, Antônio Sérgio A. 2012 *Preconceito Racial. Modos, Temas e Tempos*. (São Paulo: Cortez).

- Hall, Stuart 2006 *A identidade Cultural na Pós-modernidade* (Rio de Janeiro: DP&A).
- Handerson, Joseph e Alvarez, Luís Meza 2012 *Olhares negros: desigualdade racial e ações afirmativas no ensino superior na Colônia e no Brasil* (Pelotas: Ed. da UFPEL) 208p.
- História em Projetos 2010 Disponível em: <<http://historiaemprojetos.blogspot.com/2007/12/idh-no-brasil-aumenta-mas-o-de-negros.html> – 8 de outubro>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2001 Brasil.
- Lander, Edgardo 2005 “Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos” In Lander, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (Colección Sur Sur) (Buenos Aires: CLACSO) p 21 – 53. Disponível no sítio: <[HTTP/bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Lander/PT/Lander.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Lander/PT/Lander.rtf)>.
- Lopes, Maria Auxiliadora, Braga, Maria Lúcia de Santana (Org.) 2007 *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior* (Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco).
- López, Carlos Augusto 2009 *Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali* (Colombia: Revista Sociedad y Economía). Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99612491009>. ISSN 1657-6357>.
- Mandelli, Mariana 2010 “Desempenho de cotistas fica acima da média” em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,desempenho-de-cotistas-fica-acima-da-media,582324,0.htm>>
- Marques, Janote Pires 2009a *Festas de Negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)* (Fortaleza: Expressão Gráfica).
- \_\_\_\_\_ 2009b “O Samba Cearense na Segunda Metade do Século XIX” In: Arquivo Público do Ceará. *Documentos Revista do Arquivo Público do Ceará: Afro-brasileiros: história e educação* (Fortaleza:Arquivo Público do Ceará) n ° 7.
- Martins, Linno 2009 “Língua negra numa “Fortaleza” branca” In: Holanda, Cristina Rodrigues (Org.) *Negros no Ceará: história, memória e etnicidade* (Fortaleza: Museu do Ceará / Secult/ Imopec) – (Coleção Outras Histórias – n° 61).

- Mendes, Pedro Vitor Gadelha 2010 “Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas” (Fortaleza: UFC).
- Moreno, Dollis Andrea Asprilla e Flaco, Darley Mosquera 2011 *Política de acción afirmativa de cupos especiales para grupos étnicos en la universidad tecnológica de Pereira* – (Colombia). Disponível em: <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2613/1/986132083.pdf>>.
- Munanga, Kabengele 2010 “Mestiçagem como Símbolo da Identidade Brasileira” In: Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. (São Paulo: Cortez).
- O Estado de São Paulo* 2013 (São Paulo) 19 de maio Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,na-unifesp-cotistas-e-nao-cotistas-tem-media-igual-,1033240,0.htm>>.
- Oliveira, Almir Leal de 2001 *O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará – memória, representações e pensamento social (1887 – 1914)* (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - USP. São Paulo).
- Ortiz, José Antonio Caicedo e Guzmán, Elizabeth Castillo 2008 *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras* (Viña Del Mar – Chile: Cuadernos Interculturais) primeiro semestre, ano/vol.6, nº 010.
- PNUD – Brasil 2010 Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde) – 12 de novembro>.
- Queiroz, D. M. 2001 *Raça Gênero e Educação Superior na Bahia*. Tese (Doutorado) – FAGED. (Bahia: Universidade Federal da Bahia).
- Ratts, Alex 2009 *Traços Étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas*. (Fortaleza: Museu do Ceará / Secult/ Imopec) – (Coleção Outras Histórias – nº 56).
- Ribard, Franck 2009 “A Corte real dos Reis de Congo: territórios festivos negros em trânsito” In: Holanda, Cristina Rodrigues (Org.) *Negros no Ceará: história, memória e etnicidade* (Fortaleza: Museu do Ceará / Secult/ Imopec) – (Coleção Outras Histórias – nº 61).
- Ribeiro, Darcy 2006 *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (São Paulo: Companhia das Letras).
- Rosario-Labbé, Claudia Mosquera, Díaz, Ruby Esther León e Morales, Margarida María Rodríguez 2009 *Escenarios post-Durban. Para*



- pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras* (Bogotá – Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas).
- Sahoo, Nirajan 2009 *Reservation Policy and its Implementation Across Domains in India* (New Dehli: Academic Foundation).
- Santos, Boaventura de Sousa 2008 *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* – 2ª ed. – (São Paulo: Cortez) – (Coleção para um novo senso comum – v.4).
- Santos, Joel Rufino dos 1984 *O que é Racismo* (São Paulo: Brasiliense).
- Secchi, Leonardo 2012 *Políticas Públicas - Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos* (São Paulo: Cengage Learning).
- \_\_\_\_\_ 2012 *Políticas Públicas - Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos* (São Paulo: Cengage Learning).
- Schultz, Theodore 1971 *O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa*. (Rio de Janeiro: Zahar).
- Silva, Pedro Alberto de Oliveira 2001 *História da Escravidão no Ceará: das origens à extinção* (Fortaleza: Instituto do Ceará).
- Silva, Vera Regina Rodrigues da 2012 *Entre Quilombos e Palenques: Um Estudo Antropológico sobre Políticas Públicas de Reconhecimento no Brasil e na Colômbia* (São Paulo: Universidade de São Paulo).
- Sobrinho, José Hilário Ferreira 2009 “Cultura Popular e as Culturas Afrodescendentes” In: Holanda, Cristina Rodrigues (Org.) *Negros no Ceará: história, memória e etnicidade* (Fortaleza: Museu do Ceará / Secult/ Imopéc) – (Coleção Outras Histórias – n° 61).
- \_\_\_\_\_ 2009 “Sociabilidade e Solidariedade dos Negros Livres e Escravos no Ceará do Século XIX” In: *Documentos Revista do Arquivo Público do Ceará: Afro-brasileiros: história e educação/* (Fortaleza: Arquivo Público do Ceará) n° 7.
- Thomaz, Osmar Ribeiro e Nascimento, Sebastião do 2003 “Entre a intenção e o gesto: a Conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil” (São Paulo: NUPES/USP).
- Todorov, Tzvetan 2003 *A Conquista da América: a questão do outro* – 3ª ed. – (São Paulo: Martins Fontes) – (Tópicos).
- Universidad del Rosario, Facultad de Jurisprudencia e Universidad del Rosario, Programa de Divulgación Científica 2006 *Construcción*

*de un país pacífico : proteger la diversidad étnica y cultural, deber constitucional* (Bogotá: Universidad del Rosario) Disponible en Internet:< <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/3383/1/Fasc%3%adculo04-2006.pdf>>.

Viana, Oliveira 1999 *Instituições Políticas Brasileiras* (Brasília: Senado Federal).

Wade, Peter 1994 “Negros, indígenas e identidad nacional en Colombia” *Anuario de la asociación de historia latinoamericana de Europa* Número especial. Imaginar la Nación. 1994, pp. 257-288.

\_\_\_\_\_ 2003 *Repensando el Mestizaje. Revista Colombiana de Antropología* vol 39. (Colombia) Disponible en Internet: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105018181009>>.

Weisskopf, Thomas E. 2004 *Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective*. (Nova York, Routledge) 304 pp.

Wikipédia – A Enciclopédia Livre. Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_educativo\\_de\\_Colombia](http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_educativo_de_Colombia)>

Wikipédia – A Enciclopédia Livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas\\_%28Col%C3%B4mbia%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_%28Col%C3%B4mbia%29)>

Wikipédia – A Enciclopédia Livre 2010 Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialismo>> 30 de setembro.

Zambrano, Catalina González 2012 *De Negros a Afro-Colombianos. Oportunidades Políticas e Dinâmicas de Ação Coletiva dos Grupos Negros na Colômbia* (São Paulo: Universidade de São Paulo).

## “LA JAURETCHE”

### UNA UNIVERSIDAD POPULAR EN LA TRAMA DEL SUR DEL GRAN BUENOS AIRES

Laura Colabella\* y Patricia Vargas\*\*

#### AGRADECIMIENTOS

Llevar adelante esta investigación en la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Florencio Varela, fue posible gracias a numerosas personas e instituciones.

En primer lugar, debemos nuestro máximo agradecimiento a Ernesto Villanueva, Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por su apoyo incondicional para la realización este proyecto. En segundo lugar, a Guillermo Neiman, Director del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET), por haber avalado nuestra investigación ante CLACSO y haber hecho posible nuestra presentación.

\* *Laura Colabella* es Doctora en Antropología Social (MN-UFRJ); Magíster en Antropología Social (UNAM-PPAS Argentina) y Licenciada en Antropología Social (UBA). Actualmente se desempeña como profesora regular e investigadora de la UNAJ y profesora invitada de la Maestría en Sociología y Ciencias Políticas de FLACSO-Argentina. Entre sus intereses de investigación se cuentan las formas de participación política de los sectores populares y las nuevas modalidades de intervención estatal, así como también las formas de reclutamiento a diversos sectores de la burocracia estatal en la Argentina, desde una perspectiva etnográfica. E-mail: mlauracol@yahoo.com.ar

\*\* *Patricia Vargas* es Doctora en Antropología Social (UIA-México); Magíster en Sociología y Ciencias Políticas (FLACSO-Argentina) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNP). Actualmente se desempeña como investigadora del IDES y profesora invitada en diferentes posgrados del país. Entre sus intereses de investigación se destacan etnografías del mundo del trabajo (industria de la construcción, automotriz, diseño, siderurgia y emprendedores) y del consumo (clases medias urbanas) en Argentina y México. E-mail: patriciabeatrizvargas@gmail.com

A Gabriela Peirano y Viviana Ceresani del Centro de Política Educativa y a Laura Itchart del Centro de Política y Territorio de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por responder a nuestros incesantes requerimientos para concretar esta investigación.

Del cuerpo de profesores de la universidad debemos una mención especial a: Gabriela Alatsis, Santiago Álvarez, Roberto Benencia, Emilce Cuda, Alejandra Esponda, Hernán Palermo y Germán Quaranta; por abrirnos las puertas de sus aulas para conversar con sus alumnos cuyos testimonios pueblan las páginas de este texto. A Alejandra Coronel, del cuerpo de trabajadores no docentes, por su ayuda en habernos facilitado las salas de profesores y de computación, escenarios privilegiados de las entrevistas con los estudiantes.

De los alumnos de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, debemos un agradecimiento especial a Verónica Monárdez, alumna de enfermería del 2011, quien fue nuestra “asistente de campo” al contactar a sus compañeros de cohorte para conversar con ellos en sus hogares, lo que nos permitió conocer sus familias y sus barrios.

Al Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) en la persona de Irene Ororbía, por facilitarnos una sala para discutir y redactar el texto que aquí presentamos.

A todas estas personas y sus instituciones les extendemos nuestro más sincero agradecimiento.

## INTRODUCCIÓN

Las narrativas de movilidad social consolidadas en Argentina han estado fuertemente asociadas a la educación y más concretamente a la educación superior. Llegar a obtener una credencial universitaria ha sido durante un siglo la aspiración de numerosos hijos de trabajadores y de sus familias así como la objetivación del ascenso de clase. En la Argentina, la tradición universitaria se remonta al siglo XVII siendo la Universidad de Córdoba la única creada durante el período colonial, en 1613 y fundada por la orden religiosa de los jesuitas. El alumnado universitario durante ese período – que no llegaba al centenar – estaba compuesto por los hijos de los funcionarios coloniales dependientes de la corona española. En los tiempos independientes fueron los hijos de las familias de la oligarquía, tanto de Buenos Aires como de las provincias, los únicos en condiciones de ingresar a sus claustros<sup>1</sup>. En este sentido, vale tener en cuenta que la Universidad de Buenos Aires

---

<sup>1</sup> Para un análisis del proceso de conformación de las universidades en América Latina consultar el minucioso estudio de Pedro Krotsch, en especial el capítulo “Expansión, diferenciación y complejización de la Educación Superior en América Latina y Argentina” (Krotsch, 2009: 139-218).

(en adelante, UBA) se crea en 1821 y alcanza su rango de universidad nacional recién en 1880.

Tiempo después, en 1918, se produjo el movimiento de la reforma universitaria que dio lugar a la democratización interna de las universidades, en particular, a la representación estudiantil en el gobierno de la institución. A excepción de la enseñanza primaria, que era gratuita, la enseñanza secundaria y universitaria brindada por el Estado era arancelada. En consecuencia, para acceder a ellas los alumnos debían no sólo estar liberados de obligaciones laborales, sino que sus familias tenían que contar con recursos para el pago de la matriculación y demás gastos de estudio (Itchart, Donatti y González Velasco, 2013: 52).

A lo largo de su existencia, la universidad argentina transitó por diversos caminos que fueron el resultado de distintos proyectos políticos, siendo el más valorado socialmente, el que corresponde a los intereses de las profesiones liberales. La gran transformación ocurrió en la segunda mitad del siglo XX, entre los años 1950 y 1960. Durante este período operó un proceso de pasaje de la arriba mencionada universidad de elite a la de masas. Esta última comenzó a incluir por lo menos al 15 % de la población entre 20 y 24 años (Itchart, Donatti y González Velasco, 2013: 65-67).

Tres décadas más tarde, tuvo lugar un proceso doble. Por un lado, con el auge de las políticas neoliberales<sup>2</sup> se modernizó el sistema universitario, estableciéndose un régimen de premios y castigos que supeditaba el financiamiento de las universidades a sus rendimientos, evaluados según los parámetros definidos por los organismos multilaterales de crédito. El impacto de este proceso fue retratado por Mariano Plotkin (2006) para los alumnos de Economía y Psicología de diversas universidades públicas y privadas. Y por otro lado, coincidió con la creación de las nuevas universidades del conurbano en el marco de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995<sup>3</sup>, con la intención de incorporar a la matrícula, a los vecinos de esas jurisdicciones que, en su mayoría, correspondían a la primera generación de estudiantes universitarios (García Fanelli, 1997).

---

2 Este proceso ha sido retratado desde una perspectiva crítica. Recomendamos en ese sentido consultar los estudios de quienes analizaron la evaluación de la calidad educativa de nivel superior frente a los embates de la “empresarialización” en el contexto del proceso de transnacionalización (Santos, 2005) y/o como “forma de regulación estatal”, en clara confrontación con la autonomía universitaria, respecto del caso argentino (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

3 La década de 1990 ha sido caracterizada como un proceso de “recomposición conservadora” que se expresa en el plano educativo a través de normativas regresivas, tales como la Ley de Transferencia de Servicios Educativos en 1991, la Ley Federal de Educación en 1994 y la arriba mencionada, Ley de Educación Superior de 1995. Estas leyes fueron revisadas en el marco de un proceso denominado como de “neointervencionismo estatal”, al punto tal de que algunas de ellas fueron reemplazadas por la Ley de Educación Técnico-Profesional de 2005, la Ley de Financiamiento Educativo de 2006 y la Ley de Educación Nacional, de 2006 (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

En la última década asistimos a la consolidación de un modelo económico de crecimiento, orientado a la producción industrial sustitutiva. Para consolidarlo, se profundizó esta política de articulación entre el sector productivo y la educación superior, a través de la creación de nuevas universidades localizadas en distintos municipios del conurbano bonaerense y la ciudad de Buenos Aires. Los principales destinatarios de esta política educativa de inclusión social son los “vecinos” del área de influencia de dichas universidades<sup>4</sup>. Esta población suele ser caracterizada por los organismos oficiales como “población en condiciones de pobreza”, “población vulnerable” o más sencillamente como “sectores populares”, y suelen constituirse en la primera generación de estudiantes universitarios en la historia de sus familias.

Una de estas universidades bonaerenses es la Universidad Nacional Arturo Jauretche<sup>5</sup> (en adelante, UNAJ), que inició sus actividades académicas en el 2011 y cuenta en la actualidad con una matrícula de 13.493 alumnos inscriptos (Memoria fundacional UNAJ, 2013: 25). El propósito explícito de esta institución educativa lo constituye la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares a los que, por su emplazamiento geográfico en el municipio de Florencio Varela<sup>6</sup>, pretende atender (Memoria Fundacional UNAJ, 2013:7). Es en este contexto en el que se inscribe nuestra investigación, cuyo objetivo es conocer el impacto de una política educativa de inclusión social en la vida cotidiana de sus destinatarios<sup>7</sup>.

---

4 Este proceso ha sido interpretado en términos de “territorialidad”, destacando su dinámica peculiar para la región metropolitana por Pedro Krotsch y Daniela Atairo, en particular el capítulo “La dinámica del mercado de títulos universitarios en la región metropolitana” (Krotsch y Atairo, 2008: 38-66).

5 Arturo Jauretche fue un pensador que alcanzó reconocimiento como “intelectual peronista” por su estrecha vinculación con el movimiento del mismo nombre, cuyo origen se remonta al 17 de octubre de 1945 y que lideró Juan Domingo Perón. Dicho movimiento dio lugar al Partido Justicialista que gobernó la Argentina en diversas oportunidades. La última de ellas, corresponde a la actual presidenta Cristina Fernández de Kirchner, quien preside el país desde 2007 y fue reelecta en octubre del 2011. La peculiaridad de Jauretche consistió en su esfuerzo por consagrar la figura del intelectual “nacional y popular”, construida en la frontera entre los campos político e intelectual. Para más informaciones, véase Federico Neiburg (1995).

6 La población de Florencio Varela es de 426.005 habitantes (Censo 2010). La estructura poblacional del distrito muestra una población predominantemente joven, ya que el 44.2 % de la misma son menores de 21 años, siendo el promedio de edad de la población 25 años. Según la Encuesta Permanente de Hogares del 2008, el 76.9 % se encuentra bajo la línea de pobreza; los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), alcanzan el 26.7%; y el 65.3% no tiene cobertura de Obra Social. Fuente: información sistematizada del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

7 Algunos autores ven en estos procesos de articulación local, a los que denominan “peritencia”, un avance de las políticas gubernamentales respecto de la universidad durante

Específicamente pretendimos comprender cómo es vivida la potencial articulación de los futuros profesionales en su medio local así como los múltiples significados que asume, para estos estudiantes, el concurrir cotidianamente a la UNAJ. Para lograr este propósito, analizamos, por un lado, las condiciones y estrategias que contribuyen a un tránsito exitoso por la vida universitaria; por otro lado, nos detuvimos en los principales escollos que dificultan la continuidad de la carrera en tiempo y forma o, en casos más extremos, que impiden la prosecución de los estudios entre aquellos que abandonan.

En virtud de la complejidad de este proceso, consideramos que los escenarios centrales donde se desenvuelve la vida universitaria son básicamente dos. Uno de ellos tiene lugar en la universidad, especialmente dentro del aula. Es allí donde acontece la dinámica de las clases que pone en relación a docentes, estudiantes y objeto de conocimiento, en el marco de una situación de enseñanza-aprendizaje. En el aula se produce parte del proceso de apropiación de los contenidos de las materias, se ponen en juego las herramientas y competencias específicas para un aprendizaje significativo y situado, y se establecen formas de sociabilidad propias de la vida universitaria.

El otro escenario fundamental que posibilita la comprensión de las condiciones de posibilidad para que ese tránsito resulte exitoso, se localiza fuera de la universidad. Más concretamente, en los hogares, donde los estudiantes elaboran de manera más o menos consciente y planificada, diversas estrategias que les permiten organizar su vida estudiantil y compatibilizarla con el resto de su vida cotidiana (obligaciones familiares, laborales, de parentesco, políticas, religiosas, sociales, etc.).

Es por ello que hicimos trabajo de campo con los estudiantes en ambos escenarios. Contactamos a los alumnos a través de una de las investigadoras, Laura Colabella, que se desempeña como profesora regular de esa casa de altos estudios desde sus inicios. Colegas y compañeros de cátedra nos abrieron las puertas de sus aulas para llevar adelante la investigación y observar la dinámica de las clases. En términos concretos, hicimos observación participante en diversas materias y talleres, presenciando las clases y participando en tareas de discusión grupal del libro “Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra” (2005) de otra de las investigadoras, Patricia Vargas, analizando la relación del texto con las experiencias vitales de los alumnos; de análisis de las historias de vida de los estudiantes y de las trayectorias laborales de sus padres.

---

la última década. Sin embargo señalan que estas medidas no se encuadran en políticas de planificación estratégica, sino más bien que se trata de intervenciones aisladas en un contexto donde quedan aun rezagadas cuestiones vinculadas a los índices de deserción y calidad académica (Chiroleu y Iazzetta, 2012).

Asimismo, hicimos 32 entrevistas en profundidad, de aproximadamente una hora de duración en promedio, cada una.

El principal criterio de selección de los informantes fue la heterogeneidad. En términos sociológicos, materializada en diferencias etarias, de estado civil, convivencia y jefatura de hogar (hogar unipersonal, responsable único con hijos a cargo, convivencia con otros familiares, familia tipo con padre-madre-hijos, siendo el padre el proveedor de recursos y jefe de hogar). En términos educativos, buscamos dicha heterogeneidad a través de estudiantes de diferentes carreras. A este respecto, aunque establecimos como prioridad aquellas con mayor matrícula (enfermería 21.7% e ingenierías<sup>8</sup> varias 18.8%), también incluimos alumnos de kinesiología, bioquímica, organización y asistencia de quirófanos, relaciones del trabajo y administración de empresas.

En una segunda etapa, nuestro trabajo de campo tuvo continuidad en las casas de los estudiantes, ubicadas en barrios aledaños a las sedes de la universidad, entre ellos: La Sirena, San Jorge, La Esmeralda, Martín Fierro, La Carolina I y La Carolina II, todos emplazados en el Municipio de Florencio Varela. Allí dimos preferencia a quienes abandonaron sus estudios y que habían sido alumnos de una de las investigadoras, ni bien se inició la universidad en el año 2011.

Sorprendentemente, una vez más el trabajo de campo se evidenció en su carácter plenamente revelador al poner en jaque buena parte de nuestros presupuestos iniciales<sup>9</sup>. Cuando elaboramos el proyecto que dio origen a esta investigación, postulamos como hipótesis que, estudiar en la universidad constituía una decisión que comprometía redes familiares, barriales y de parentesco, así como, en el caso de los estudiantes que trabajaban, el apoyo de patrones, jefes, sindicalistas y compañeros de trabajo, para su concreción exitosa. Esperábamos que este apoyo resultara crucial al momento de elaborar rutinas u organizar

---

8 De la totalidad de los estudiantes de la universidad, los del Instituto de Ingeniería y Agronomía se distribuyen del siguiente modo: Ingeniería en informática 10.3%; ingeniería electromecánica 4.1%; ingeniería industrial 2.6%, bioingeniería 0.8% e ingeniería en petróleo 1.0%. Estos datos corresponden a la distribución de alumnos regulares por carrera en porcentaje. Elaboración de la universidad y publicados en: "Una comunidad en movimiento. Memoria fundacional 2010-2013" (UNAJ, Agosto 2013).

9 El enfoque utilizado en este estudio se ampara en la perspectiva etnográfica, que consiste fundamentalmente en la presencia prolongada del investigador en terreno. Dicha permanencia tiene como propósito recuperar el ya clásico sentido o punto de vista del nativo, esto es, recuperar las categorías de percepción con que los sujetos de estudio comprenden y actúan en el mundo social al que pertenecen. El instrumento fundamental de conocimiento lo constituye la relación que el investigador establece con sus interlocutores de campo, mediada por la teoría. Los imponderables de la vida cotidiana son los que habilitan la puesta en jaque de los supuestos etnocéntricos con que la teoría suele referirse al mundo social.



el tiempo y el espacio para estudiar y asistir a la universidad. Asimismo, entendíamos que el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la universidad suponía una experiencia determinante para quienes no poseían familiares con trayectorias universitarias. Por último, en sintonía con el propósito declarado por la universidad, sosteníamos que la motivación central para decidir ingresar y continuar una carrera universitaria era la rápida salida laboral<sup>10</sup>.

Gradualmente, el trabajo de campo nos fue revelando una multiplicidad de razones diferentes y más significativas, a la que imaginamos como principal motivación para elegir la carrera, como anticipamos, la tan mentada “salida laboral”. En segundo lugar fue reveladora también, la tensión que nos marcaron los estudiantes en torno a nuestra idea de la universidad como forma de inclusión social, respecto de los efectos concretos sobre sus relaciones cotidianas en términos de proximidad y distancia (social y cultural) con sus vecinos, parientes y amigos. Por último, el acento que pusimos inicialmente en torno al peso de la red de interdependencia y de las condiciones materiales de existencia de los estudiantes como determinantes del éxito y del fracaso educativo, se vio fuertemente relativizado al comprender cuáles eran los motivos invocados para explicar el abandono de la carrera elegida.

### **“CRISTINA<sup>11</sup> ME PUSO LA UNIVERSIDAD PARA MÍ”: LA VALORACIÓN DE LA UNAJ EN EL MUNICIPIO DE FLORENCIO VARELA Y SUS ÁREAS DE INFLUENCIA**

La Universidad Nacional Arturo Jauretche fue creada mediante la Ley 26.576 del Congreso de la Nación, el 2 de diciembre de 2009; inició sus actividades académicas en el 2011. Emplazada en el municipio de

---

10 Un estudio que aborda el fenómeno del abandono de la carrera de ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional es el de Marta Panaia y su equipo de investigación del Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de ingeniería en la Argentina. Para este equipo de trabajo, las premisas explicativas del abandono, se vinculan con: la primera, los antecedentes familiares y si el ingreso fue pasivo o premeditado y el grado de relación con la historia familiar en torno a la profesión. La segunda premisa fue que el abandono es más relevante entre quienes tienen dificultades el primer año de cursada. La tercera premisa son el ausentismo y las interrupciones de carrera y sus causas. La cuarta premisa es el tipo de fracaso que lleva al abandono, y qué hace la institución al respecto, por ejemplo sistemas de tutorías, o controles formales y su eficacia. La quinta premisa es la motivación para el abandono, por hechos externos o internos, o institucionales. La sexta atiende a si el abandono es definitivo o transitorio, o se debe a un cambio de carrera o de institución. Con diferencias por región y por carrera, las deserciones van del 30 al 50% de los estudiantes inscriptos en las carreras de ingeniería, sobre todo en los primeros años de cursada. Las causas más invocadas fueron la interrupción en el estudio por motivos laborales, familiares, problemas de salud y motivos académicos de trayectoria educativa (Panaia, 2013).

11 En alusión a la presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

Florencio Varela, cuenta con varias sedes: la Sede I, ubicada en los Laboratorios de YPF, la Sede II, en el Hospital “El Cruce”, y sedes que funcionan en colegios secundarios de zonas aledañas, a saber: el Instituto “San Martín”, la Escuela Media N° 7 y la Escuela “Homero Manzi”. Asimismo, el Centro Municipal de Articulación Universitaria de La Florida, que funciona en San Francisco Solano, del vecino municipio de Quilmes. En estas sedes se imparten las carreras de Ingenieras en Informática, del Petróleo, Industrial y Electromecánica; la Tecnicatura en Producción Vegetal Intensiva, las que componen el Instituto de Ingeniería y Agronomía; las Licenciaturas en Administración y en Relaciones del Trabajo, que corresponden al Instituto de Ciencias Sociales; asimismo las licenciaturas en Enfermería, en Bioquímica, en Kinesología y Fisiatría, en Organización y Asistencia de Quirófanos; y la Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres que integran el Instituto de Ciencias de la Salud. Vale agregar, a su vez, un cuarto Instituto, el de Asuntos Iniciales, que sólo lo integran las asignaturas comunes a todas las carreras de la universidad, a saber: Matemáticas, Taller de Lectura y Escritura y Prácticas Culturales. Todas estas carreras, por sus orientaciones y especialidades, constituyen una política explícita de inclusión social y educativa articulada de manera directa con el mercado de trabajo de la localidad<sup>12</sup>.

Los estudiantes nos manifestaron que supieron de esas carreras y de la universidad por diferentes vías: porque le contó un compañero o un profesor de la secundaria, un vecino o un familiar que ya estudia en la UNAJ; porque se trata de vecinos del municipio que pasaban por el lugar mientras la estaban reformando para su apertura; porque asistieron el 17 de noviembre de 2010 cuando la presidenta Cristina Fernández de Kirchner inauguró la sede principal de la UNAJ; porque fueron beneficiarios de la política de promoción de la universidad en las escuelas secundarias de la zona, y más recientemente, por la folletería y la página web.

Así nos lo señaló, por ejemplo, Claudia, cuando conversamos con ella en la sala de computadoras de la sede del hospital. Esta estudiante

---

12 A su vez, la universidad cuenta con dos centros el de Política Educativa y Política y Territorio que atienden cuestiones diversas. El primero se focaliza en cuestiones estrictamente académicas y curriculares y el segundo con las cuestiones relativas a la tradicional “extensión universitaria”, es decir al vínculo de la universidad con las problemáticas locales. Existe también una Secretaría de Investigación y algunos departamentos como el de Bienestar Estudiantil que gestionan recursos y servicios para los estudiantes como las becas, las becas por guardería y el programa de tutorías que se encarga del seguimiento de problemáticas específicas de los alumnos, al que nos referiremos en detalle más adelante; véase nota 17. Por su parte, los estudiantes cuentan con su propia representación (centro de estudiantes). Vale mencionar también que la universidad se normalizó recientemente y que actualmente cuenta con la representación por claustros (docentes, no docentes y alumnos) que conforman el Consejo Superior.

de 40 años, casada y con dos hijos, siempre soñó con ser psicóloga. Sin embargo, trabajó como empleada doméstica desde los 15 años y mientras estuvo soltera, hizo cursos y tuvo algunos trabajos como administrativa. Según ella lo define, proviene de una familia “muy, pero muy humilde, mi papá era pintor, pero era una familia muy disfuncional, había golpes, había violencia, así que me fui a trabajar (como doméstica) con cama (es decir, residiendo en la casa de la familia para la cual se empleó)”. Por estas circunstancias, dejó los estudios siendo adolescente y los retomó una vez adulta, cuando logró finalizar su secundario en un Centro Educativo de Nivel Secundario para adultos (de aquí en adelante, CENS). Hasta llegar a ser estudiante de kinesiología de la UNAJ, su ocupación principal fue ser ama de casa: “Yo vivo cerca, fui viendo cuando la construían. Yo paso por acá cuando voy a capital”.

También Erika, otra ama de casa de 32 años, casada con un guardia-cárcel, con dos hijos, y actual estudiante de enfermería, en una ronda de mate<sup>13</sup> en el bar de la sede YPF de la universidad, nos manifestó: “Yo vine a agradecerle a la presidenta por crear una universidad en Varela. Me acerqué y le dije: señora presidenta, estamos muy agradecidos por traernos la universidad a Florencio Varela. Y Cristina me respondió: ‘Cuando venga a entregar los diplomas, te quiero ver’. Fue muy emocionante ese día para nosotros”.

Incluso para los estudiantes que lo abandonaron, el emplazamiento en Florencio Varela es altamente ponderado, como nos señaló Mariela, de 35 años, que abandonó la carrera de enfermería en su segundo año de cursada. Conversando en el comedor de su casa del barrio San Jorge, en un almuerzo familiar, ella y su marido, también ex alumno de la carrera, afirmaron: “nosotros, acá, muy felices de tener la universidad en Florencia Varela y sabíamos que iba a haber muchos chicos que se iban a anotar y a estudiar ahí. Porque éramos muchos lo que esperábamos algo así”.

Los vecinos del municipio son sin dudas quienes se benefician en gran medida de estas políticas, ya que la cercanía de sus hogares es un factor determinante para asistir y una motivación, en tanto les parece un despropósito: “no ir, teniendo la universidad cerca”. Tal es el

---

13 El mate es un recipiente preferentemente redondeado. Toma su nombre del mate o calabaza, cuyo fruto ha sido utilizado para portar agua o preparar esta popular infusión que se bebe en el Cono Sur de América. La misma consiste en el llenado hasta la mitad del mate (recipiente) con yerba mate y su relleno con agua caliente, que se bebe con un sorbete de metal elaborado *ad hoc* que se denomina “bombilla”. Se trata de una bebida estimulante, de sabor amargo y constituye un ritual en Argentina que connota amistad, ya que el mate se comparte por turnos, preferentemente en grupo. Todos utilizan el mismo “mate” y beben de la misma “bombilla”. El acto de prepararlo y servirlo a los demás se llama “cebar mate” y el de recibirlo y compartirlo, “tomar mate”.

caso de Matías, de 20 años, que vive con sus padres y trabaja reparando computadoras en su casa. Su mamá cuida a una señora, su papá opera las máquinas del Ferrocarril Roca y su novia estudia enfermería en la Universidad Nacional de Avellaneda. Este joven nos comentó en una de las aulas de la sede de YPF, que apenas terminó su secundario intentó estudiar ingeniería en informática, en la Universidad de La Plata, pero:

*“Dejé porque se me hacía muy lejos para viajar, gastaba mucha plata en boleto, comida, libros, eso fue el año pasado (en el 2012). En La Plata nunca quise dejar, tenía los ánimos pero no tenía los recursos. Acá estoy rodeado de gente como yo, de la localidad cercana. Yo vivo en Villa Hudson, en Varela. Elegí la (universidad) Jauretche por la cercanía, tiene la carrera que me gusta, me la recomendó un compañero de la secundaria, y miré las carreras por internet. Estoy en ingeniería electromecánica porque combina las dos cosas que me gustan, la mecánica y la informática”.*

El rango de distancia desde de sus casas a las sedes de la universidad varía entre “unas pocas cuadras” a “30 kilómetros”, como es el caso de Yésica, de 20 años, quien fue madre adolescente a los 16, y actualmente es estudiante de tercer año de enfermería y mejor promedio de su cohorte. Ella nos comentó en la sala de profesores de la sede del hospital:

*“Cuando yo estaba en el último año, terminando la secundaria, corrieron entre nosotros los folletos de la UNAJ; incluso fuimos a visitar la Universidad de Quilmes como alternativa. Si bien estuvo bueno, para mí era lejísimo (respecto) de donde yo vivo, en La Capilla (...) yo creo que barrio no le diría, porque yo vivo en el campo. Además tenemos la característica de que está la casa, el terreno es muy extenso y las casas vecinas son muy distantes (...) es un área rural, es todo campo”.*

Lorena, inmigrante paraguaya de 28 años, también reside en La Capilla. Estudiante de primer año de Organización y asistencia de quirófanos, proviene de una zona rural del Paraguay. Si bien sus padres eran propietarios, pasaron una “mala racha” en el campo y ella decidió “probar suerte” en Buenos Aires. Sus contactos como miembro activo de la Iglesia Católica, le hicieron posible venir a trabajar a la capital como doméstica en una casa de familia, primero, y en breve, en una panadería, atendiendo al público. En un aula de la sede YPF, nos contó que corría el año 2006, y a los pocos meses de residir en el país, conoció a un uruguayo que llegó a ser su marido. Ambos cuidan una casa de fin de semana en La Capilla, y Lorena, además de velar por su único hijo, trabaja como promotora en el centro de salud, trabajo que

consiguió al ser beneficiada con una beca del gobierno coordinada a través del municipio. Al igual que Yésica, dice que donde reside: “es zona rural, el vecino más cercano está a 300 metros. Estoy a 30 km. de la universidad, y vine por las buenas referencias que me han dado”. Descendiente de alemanes, cuenta que ésta fue su lengua materna y que su *Oma* (abuela en alemán) estaría sin dudas muy orgullosa de la prosecución de sus estudios.

Muchos estudiantes, con experiencias universitarias previas, encontraron en la distancia y los viajes el mayor escollo para dar continuidad a carreras iniciadas en otras instituciones, como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Buenos Aires, e incluso la Universidad Nacional de Quilmes (en adelante, UNQUI), que si bien la señalaron como “próxima” manifestaron que les resultaba “muy trasmano, por el tema del transporte público”. Esto coincide con los obstáculos señalados por estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a la investigadora Sandra Carli: “los estudiantes del Gran Buenos Aires lidiaron cotidianamente con el uso de medios de transporte público (combinando colectivos, trenes y subtes), en viajes que insumían un tiempo considerable” (Carli, 2012: 113). A este respecto, espacialmente es valorada por encontrarse situada “en el medio”, es decir, a medio camino entre las universidades de La Plata y la UBA (más concretamente, respecto de la sede Avellaneda del Ciclo Básico Común, en adelante CBC). Según los testimonios recogidos, su emplazamiento en el sur del conurbano impacta positivamente, al extenderse más allá de las fronteras del municipio, atrayendo a estudiantes de los distritos y localidades de Berazategui, Quilmes, Almirante Brown, Claypole y José Mármol, entre otros.

Interpelados respecto de lo que les significa la universidad, los estudiantes se sienten beneficiarios plenos de una política pública de inclusión, y lo manifiestan diciendo que “esto fue pensado para ellos” y que “ahora mucha gente puede estudiar porque acá dan muchas oportunidades”, tal como lo dijo Erika en aquella ronda de mate. Es así que la UNAJ se presenta como una fuente de recursos diversos de apoyo a los estudiantes a través de becas, libros, clases de apoyo, tutorías e incluso, becas para guardería. Así lo manifestó también Verónica, de 31 años, madre adolescente, separada al poco tiempo de iniciar la universidad, quien combina para su manutención diversos ingresos provistos por la universidad, el Estado nacional y su ex pareja, además de eventuales cuidados a enfermos mediante una agencia contratista. Actualmente cursa el tercer año de la carrera de enfermería y nos reveló en la sala de profesores del hospital:

*“La apertura de la universidad fue para mí algo muy especial. Fue poder empezar la universidad con la ayuda de una beca que se les daba a los alumnos. Más la entrega de libros, que era gratuita, si bien teníamos que pagar las fotocopias, era de gran ayuda; inclusive a las chicas que tenían bebé les pagaban una beca por guardaría”.*

Al mismo tiempo, muchos estudiantes manifestaron sentimientos ambiguos por tratarse de una universidad “nueva” y por estar asociada en el imaginario colectivo como muy a próxima al gobierno nacional. Ambas cuestiones provocaron recelo y desconfianza, por un motivo o por otro: al no contar aún con graduados, los estudiantes no confiaban en que los títulos fueran considerados socialmente prestigiosos, permitiéndoles obtener mejores empleos; asimismo, el temor a que fuera “pura política” estaba asociado a la continuidad de la universidad, más allá de la gestión kirchnerista. Es el caso de Claudia, quien en la misma entrevista, nos refirió:

*“Tenía desconcierto porque es nueva, no sabía con qué me iba a encontrar, no sabía si tenía una buena base, no se informó bien al conjunto de la sociedad una vez que se inauguró la universidad, de dónde salían los contenidos, quiénes iban a ser los directores, si el nivel es más bajo, si me iba a servir el título, si no iba a ser considerado peyorativamente porque es de la Jauretche, como en un tiempo fue, ¡ah, sos abogado de Lomas! y ahora (la universidad de Lomas de Zamora<sup>14</sup>) recuperó el prestigio, como fue muy vapuleada, antes de anotarte en Lomas, lo pensabas (...) por todo esto, me dije: ¿cómo será?, ¿será político?, ¿a quién pondrán?, ¿será que pondrán y después será vacío de contenido?, por eso me anoté (un año) después, ¿y si está vaciado de contenido?, ¡perder tiempo, no! Fue una impresión buena ahora. Porque soy muy desconfiada, me metí (en la web) y comparé los programas con los de la UBA. No sé si va a tener una buena repercusión, pero que me van a enseñar, me van a enseñar. De hecho, sí, me llevé una muy grata sorpresa”.*

En el mismo sentido, Claudio, estudiante chileno de primer año de kinesiología, de 48 años de edad, casado, con dos hijos, quien atiende una

---

14 El municipio de Lomas de Zamora es otro distrito del Sur del Gran Buenos Aires. A los fines de nuestro trabajo sólo destacaremos que allí funciona la Universidad Nacional de Lomas de Zamora desde el año 1972. Su peculiaridad reside en que sí cuenta con carreras tradicionales tales como contador público y derecho. Allí cursaron sus primeras carreras numerosos estudiantes de la UNAJ e incluso muchos de los docentes son egresados y/o profesores de la Universidad de Lomas de Zamora.

pizzería familiar en un garaje, cerca de una villa de Varela, manifestó en una entrevista concedida en la sala de computación de la sede del hospital, la desconfianza de la tía de su mujer y sus impresiones positivas del primer día de clases:

*“(...) me dice (la tía) ‘es una cuestión política, eso no va a durar mucho, no es que te quiera pinchar el globo’, me decía ella porque es envidiosa, pero bueno, cuando llego acá ese primer día, me encontré con todo esto, veía las maquinitas (computadoras), el aire acondicionado, los guardias, pasé por una sala, había unos esqueletos, una re-inversión, las sillas, todas nuevas, es en serio, es de verdad, es todo real, le respondí (a la tía envidiosa), así que ahí me organicé bien, ese tiempo yo estaba como probando, así que ese día, cuando yo descubrí todo esto, cuando tuve la primera clase, me terminé de convencer y fue re-emocionante para mí, con esto ya solucioné mi vida, hoy ya duermo tranquilo”.*

Como podemos apreciar, la desconfianza ante la novedad y el miedo a que se trate solamente de algo político, es decir, pasajero o atado a los vaivenes gubernamentales, fueron disipados ante la evidencia de la organización institucional, los recursos puestos a disposición de los estudiantes y la calidad del cuerpo docente, todos aspectos muy valorados por los estudiantes. Asimismo, la cercanía (relativa) respecto de sus hogares, hacen de la UNAJ una política educativa de inclusión social de los vecinos de la zona. Es por estas razones que elegimos para titular este apartado, la frase de Mirta, una estudiante de relaciones del trabajo, que enfática nos dijo: “yo tengo un dicho, (no importa cuánto tarde, voy a terminar la carrera porque) Cristina me puso la universidad para mí”.

#### **“NADIE PUEDE HABLAR DE VOCACIÓN SINO TUVO LA EXPERIENCIA”: LA ELECCIÓN DE LA CARRERA**

Nosotras, en consonancia con los propósitos de la universidad, también imaginamos que el principal motivo de elección lo constituía la “salida laboral”. Sin embargo, pudimos verificar mediante las entrevistas que la idea de salida laboral a veces se oponía y a veces se combinaba con aquello que los estudiantes manifestaban como su principal motivación para estudiar. En términos nativos fue la “vocación” y la “realización personal” lo que en muy buena medida pesó para elegir la carrera: “esto es para mí”, “esto es lo que quiero hacer”, “me veo trabajando de esto”, fueron las expresiones que recogimos, en ese sentido. Esta vocación puede forjarse a partir de una experiencia familiar traumática, de un contacto prolongado con el área de interés, o para dar continuidad a un emprendimiento familiar o a un oficio de inserción laboral. Al mismo

tiempo, la idea de progreso, de un horizonte de mejores posibilidades, también estuvo presente en las narrativas que recogimos: “voy a trabajar menos y voy a ganar más”, “no voy a trabajar sólo por el mango”, “voy a estar mejor”.

Entre los casos que recogimos del área de la salud, destacamos varios relatos de estudiantes de enfermería, kinesiología y organización y asistencia de quirófanos. Todos ellos comparten el haberse sentido “marcados” por una experiencia vivida como traumática (por ellos y sus familias), y que se constituyó en un evento que puso de relieve su “vocación” por la atención de personas con necesidades de cuidado. En este sentido, la idea de vocación, más que un despertar religioso en sentido weberiano (Weber: [1920] 2004), podría ser interpretada como un deseo que se construye a partir de experiencias y cuya concreción no depende únicamente del individuo, como plantea Norbert Elias en “Mozart. Sociología de un genio” (Elias, 1991). Este es el caso de Belén, una estudiante que abiertamente manifestó que la vocación surge de la experiencia vivida.

Nadia, de 33 años, casada y con tres hijos, vive en el barrio La Carolina. Nadia es sostén principal de su hogar a través del plan social de las cooperativas “Argentina Trabaja”, donde realiza tareas de saneamiento, limpieza de zanjas, calles y basurales, mientras su marido se encuentra actualmente desocupado. Son miembros activos de la iglesia evangélica, a la que concurren los días domingos. Esta estudiante de primer año de enfermería, nos refirió de este modo cómo se despertó su vocación:

*“Gracias a Dios tuve en la secundaria la materia primeros auxilios, por la cual pude ayudar a mi nene que se ahogó en una cisterna, mientras visitaba a mis padres en Mendoza<sup>15</sup>. Yo estaba embarazada de mi segundo nene, y dejé al bebé con mis hermanos más chiquitos mientras fui al baño. Todos habían entrado a la casa y nadie notó que se había caído la media sombra de la pileta y el bebé de un año cayó adentro y estaba flotando, yo corrí con la panza, lo saqué y lo tenía como un muñeco, le decía a mi mamá: ‘¡está muerto!’; lo tiré al piso, mi mamá paralizada, le hice respiración boca a boca y masajes en el corazón, el bebé estaba morado hasta que abrió los ojitos, como despidiéndose, mi mamá me decía: ‘¡seguí!, ¡seguí!’; hasta que vomitó, por instinto, le sacaba la lengua para que llore, se desvanecía, me lo puse en el pecho hasta que vino la ambulancia, tenía hipotermia, y estuvo*

---

15 Mendoza es una provincia de la región de Cuyo, situada al oeste de la Argentina, caracterizada fundamentalmente por la producción vitivinícola y de aceite de oliva.



*internado cinco días. En el hospital me dijeron que era un milagro (que hubiera sobrevivido), que tenía que festejarle dos veces el cumpleaños. Esto influyó en la elección de mi carrera, porque gracias a eso le salvé la vida a mi hijo, entonces me sentí bien. Fue como un puntapié para que el día de mañana -Dios no lo permita, no me pase nada similar -, pero pueda estar preparada para ayudar a otras personas”.*

El caso de Valeria, si bien es menos extremo, también ilustra el modo en que un evento familiar puede conectar a una persona con un deseo insospechado. Esta vecina de Florencio Varela, casada, con un hijo de dos años, quien ejerce como profesora de filosofía en colegios secundarios de la zona, nos comentó en la sala de profesores del hospital por qué a pesar de tener un título terciario, decidió iniciar la carrera de kinesiología a los 33 años:

*“Siempre me gustó el cuerpo, me duele acá, por qué será, mirar el esqueleto, mirar los músculos (...) mi hijo nació prematuro, con 900 gramos, y estuvo 68 días en incubadora, en neonatología, y ahí conocí lo que era el mundo (del hospital), primero conocí al médico fisiatra, que me enamoré de su saber, ¡cómo conoce tanto!, y después cuando lo llevaba a terapia ocupacional, o a la kinesióloga (...) me empezó a gustar todo eso y ahí empecé a ver ese mundo con cariño. Yo creo que el día de mañana voy a ser una buena kinesióloga, porque voy a atender bien al paciente y también porque me gustaría brindarles una cuota de contención a la madre, al padre, a los familiares”.*

Por su parte, Nélide, de 36 años, estudiante de Organización y asistencia de quirófanos, se define como ama de casa, aunque trabaja dando clases de gimnasia y ayudando en la sociedad de fomento del barrio. Oriunda de Misiones<sup>16</sup>, su papá deforestaba pinares y su mamá era ama de casa, y habiendo nacido en el seno de una familia conformada por 11 hermanos, es por uno de ellos que Nélide se decidió a estudiar. Separada, recibe manutención de su ex pareja y padre de su hijo de diez años, con quien reside. Terminó el colegio secundario ya de adulta, a los 35 años, y nos aseguró en un aula del Homero Manzi:

*“me gusta mucho ayudar en salud. Ocurre que tuve un hermano que perdí en septiembre, tuvo poliomielitis a los tres años, tenía 42 años cuando falleció, pasó cirugías, hospitales...”*

---

<sup>16</sup> Misiones es una provincia de la región Mesopotámica, situada al noroeste de la Argentina, caracterizada fundamentalmente por la producción de yerba mate y tabaco.

además tengo amigas, madrina, sobrina, que son enfermeras. A mí me gustó más instrumentación que enfermería. Porque me gusta anatomía. Estoy segura de que mi hermano estaría orgulloso de que estudie, siempre me decía: ‘tenés que seguir estudiando’. Soy una persona positiva, me pongo una meta (...) cuando me reciba diré: gracias a mi hermano es que estoy haciendo mi carrera”.

Por último, Francisco, de 26 años, casado y con un hijo pequeño, vive actualmente con su esposa, quien ejerce como maestra jardinera. Desde el verano trabaja como enfermero en una clínica privada de Florencio Varela, constituyéndose en uno de los pocos estudiantes que, aun sin haber egresado, ejerce ya como enfermero. Perteneciente a la primera cohorte del año 2011, integra, como él denomina, el “grupo de los conejillos de indias de la universidad”. Nos comentó en la sala de profesores del hospital:

*“Mi papá era sindicalista de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina. A mí me marcó mucho lo que le pasó mi papá. En el año 93, le detectaron problemas cardíacos, hipertensión y diabetes, y en el 97, tuvo un accidente en casa, cuando se cayó desde la base de un tanque, a siete metros de altura, mientras cortaba un árbol. A causa de ese accidente estuvo hospitalizado dos años, en su casa. Verlo con todos los aparatos, pasarle el papagayo, la chata, a mi papá, que era un hombre grande, verla a mi mamá predispuesta para él... creo que eso me marcó mucho a mí y me incentivó hoy en día a estudiar”.*

Sin embargo, esta no fue la única experiencia que acercó a Francisco a la carrera de enfermería:

*“Cuando revisé el listado de carreras, vi que estaba la licenciatura en enfermería. ‘Uh, me dije, puedo ser como mi tía’. Tengo una tía que es enfermera. Y yo de chiquito la veía como una persona importante. Ella siempre re-coqueta y siempre me quedó eso. Además, siempre me gustó atender al público, cuando era carnicero, la gente pedía que la atendiera yo... hoy en día como enfermero, cuando me agradecen por la paciencia que les tengo, es como que te sentís útil, y eso me gustó”.*

Otro relato en el que los familiares tienen peso a la hora de la elección de la carrera, fue el de Ariel, de 39 años, técnico superior en kinesiología y rehabilitación, quien trabaja como contratado y espera, a través de la credencial universitaria, pasar a la planta estable del sanatorio: “mi

familia, somos una elite donde todos estamos metidos en el tema de la salud. Mi mamá y mi hermana son licenciadas en enfermería, otra hermana es técnica en hemodiálisis, y yo, en kinesiología y rehabilitación. Todos estamos armados a nivel salud, no me quedó otra que volcarme a la salud”. Muchos estudiantes como ellos, cuentan con familiares en el área de la salud, o en las áreas vinculadas a las carreras elegidas, quienes les revelan las peculiaridades del oficio y les muestran los pormenores del campo y las formas apropiadas para su futura inserción.

Así como Francisco o Ariel en el área de la salud, numerosos alumnos de Ingeniería ya se encuentran trabajando en su campo específico como programadores o técnicos en informática. En estos casos, la elección responde también a la necesidad de obtener un título universitario para legitimar un oficio que ya se realiza, con vistas a la promoción, ascenso y/o mejoramiento de las condiciones de empleo. Ejemplo de ello son pasar a coordinar un área y tener personal a cargo, dejar de ser empleado eventual o subcontratado y pasar a formar parte de la planta permanente de una empresa o institución pública; e inclusive, armar su propio emprendimiento.

Como lo manifestaron varios estudiantes. “Mi esperanza es tener mi centro de rehabilitación y trabajar en un hospital como titular y a cargo de mi propio sector (...) creo que el emprendimiento lo vamos a hacer con mi hermana, con quien estudio aquí en la UNAJ, los dos tenemos muchos proyectos en mente”, aseguró Ariel. Por su parte, Cristian, un joven estudiante de primer año de ingeniería en informática, de 22 años, que vive con sus padres, una ama de casa y un ayudante oficial mayor de la prefectura nacional, y en cuyo entorno inmediato cuenta con un hermano profesor de música y parientes estudiando en la Universidad Nacional de Lanús, nos confesó en un aula de la sede YPF estar haciendo la carrera para legitimar su oficio. Además de haber cursado dos años de Artes Multimediales en el Instituto Universitario Nacional del Arte (en adelante, IUNA) y de haber hecho cursos de informática (desde los siete años) y fotografía, trabaja de manera independiente en su casa reparando computadoras a domicilio, pero necesita del título para mejorar su empleabilidad. Claudia también expresó:

*“me gustaría ejercer sola, no depender del Estado ni de nadie. Como nunca pude encontrar un trabajo estable, ya estoy desanimada de eso y kinesiología la puedo ejercer de forma autónoma, en mi casa, en la casa de los pacientes, en una obra social, en un hospital, me manejo yo, no necesito del otro para existir”.*

Ser “el propio jefe” forma parte de una de las principales motivaciones para estudiar, sobre todo entre quienes poseen trabajos eventuales,

como contratados en el área de la salud; quienes realizan actividades laborales en sus domicilios, como es común entre los estudiantes de ingeniería en informática; o trabajan en negro, en los rubros más informales del servicio doméstico o los talleres de costura, más usual entre las mujeres, y la construcción, más usual entre los hombres; como ocurre con estudiantes de todas las carreras.

Una última dimensión que se tornó particularmente reveladora de la elección de la carrera y que desafió nuestro argumento inicial, amparado casi exclusivamente en la “salida laboral”, fue lo manifestado por Belén, quien condensa de manera ejemplar y elocuente el proceso personal de la vocación como una construcción social en su plena dimensión sociológica. Esta joven de 21 años, estudiante de primer año de enfermería, nos comentó en un aula de la sede YPF que en el año 2012 hizo la instrucción militar con vistas a ingresar a la Fuerza Aérea Argentina:

*“Como mujer, iba a ser auxiliar de enfermería de la fuerza, razón por la cual fui a hacer las prácticas al hospital militar, donde una enfermera nos enseñaba lo básico. Como no logré ingresar, inicié mis estudios en la UNAJ. Me gusta por la experiencia que tuve ahí, como auxiliar, ahí lo empecé a descubrir, la vocación se va conociendo a medida que uno tiene la experiencia, se hace la vocación, nadie puede decidir por vocación si no tuviste la experiencia. Me gustaba ayudar a la abuelas, la sonrisa que te regalan en el día a día, el apretón de manos, uno se lleva todo eso, me iba bien del hospital, cada vez iba creciendo más... me encanta aprender”.*

Esta vocación se encuentra asociada, en muchos casos, a la idea de “poder ayudar”, ser “socialmente útiles” y “servir a los demás”. Así lo aseguraron Claudia: “por ahí es muy romántica la idea, pero quiero estudiar para poder ayudar a todo aquel que está en una situación de desventaja, que se quiere reincorporar”; Valeria, cuya idea es “trabajar con chicos discapacitados severos (...) personas que realmente lo necesitan (...) que tengan problemas graves”; y Claudio, que lo animó su afán de ayudar a quienes se lesionan en los partidos de fútbol:

*“A tres años de estar acá (en el país) hice un curso de director técnico, y tuve una materia que me gustó mucho que fue anatomía. Ahí tuve un profesor nutricionista, que le pregunté: ¿quién es el que corre cuando alguien se lastima? ‘El kinesiólogo’, me dijo. Pensé en ese momento, estaría bueno estudiar eso. Por eso cuando lo vi (a la carrera) no lo consulté con nadie, me dije: ‘es para mí, es para mí’ y me tiré de cabeza”.*

Pero no sólo quienes eligen temas asociados a la salud son movilizados por el afán de “devolver”. Elisa, una estudiante de 36 años, casada, con dos hijas en edad escolar y que ya trabaja en un estudio contable, ingresó en 2013 para iniciar sus estudios en administración para poder ayudar: “me gustaría trabajar en un lugar que pueda ayudar a personas, a capacitar para que busquen trabajo”. Del mismo modo, Mirta, una empleada doméstica oriunda de Misiones que a sus 48 años inició la licenciatura en relaciones del trabajo

*“(...)porque hay muchas cosas para hacer (...) hay mucho para hacer de los dos lados, los pagos, tienen razón las patronales, tienen razón los empleados (...) Obvio, mi gremio (habla como empleada doméstica) es un gremio muy chiquito, muy privado, yo adonde estoy, estoy muy bien, tuve mucha suerte, pero hay muchos abusos, pero no solamente de la parte patronal, hay muchos abusos de la parte de los empleados también y yo lo vivo a eso”.*

Cuando le preguntamos si le gustaría aplicar su carrera a las relaciones laborales del servicio doméstico, nos respondió que le gustaría intervenir:

*“En todos sectores. Los docentes ¿por qué tienen que dejar sin clases a los alumnos?! Yo lo padecí en mi secundario de adultos. El pedido es justo, pero tiene que haber algo en el medio, alguna forma tiene que haber de dejar a las dos partes medianamente conformes, y que ninguno de los dos abusen y salga perjudicado. Yo deliro, divago mucho, pero mientras estoy con el trapeador (limpiando el piso) estoy pensando, ‘a ver qué puedo hacer por la humanidad’. Si Dios me ayuda, vamos a ponerlo en práctica, pienso que hay mucho para hacer”.*

En suma, podemos afirmar que, transitar una experiencia significativa, ya sea un evento traumático (Das, 2003), la presencia de familiares en un campo laboral específico (Willis, 1988; Trpin, 2004; Vargas, 2005) o la propia inserción laboral en actividades vinculadas a un área disciplinar (Lave, 2011), o todas simultáneamente, hacen posible a los estudiantes el descubrimiento de sí mismos, su propio deseo y sus límites (McLaren, 1994). Estas experiencias vitales los acercan a modos diversos de realización personal a través de la carrera elegida. A este respecto podemos matizar la afirmación de Carli acerca de que, en el caso de los estudiantes de clase media, se crea una atmósfera familiar que estimula la continuidad de los estudios universitarios, aunque sin incidir en la carrera a elegir, mientras que los estudiantes de sectores

populares, con padres no universitarios, el peso lo darían los pares generacionales (Carli, 2012: 84).

El trabajo de campo nos reveló muy fuertemente que también en los sectores populares, los padres y otros familiares sirven de modelo a seguir, estimulan la prosecución de estudios superiores, y enfatizan el gusto y la realización personal. Así aconsejó el padre a su hijo Francisco: “para sentirte realizado, tenés que estudiar lo que te gusta; para morirte tranquilo, tus hijos tienen que estudiar, tienen que estar mejor que vos. Siempre hay que superarse”. En los sectores populares al igual que en los sectores medios, las familias aconsejan y participan de las elecciones de carrera de sus hijos o cónyuges, con base en el conocimiento del perfil del candidato. Resulta usual que los estudiantes refieran que sus padres les señalen, en el marco del proceso de inscripción a las carreras: “a vos de chiquito te gustaba tal cosa” o “siempre fuiste bueno para tal otra”. Tal es el caso de Micaela, una joven de 19 años que vive con su madre, quien tiene un taller de costura en la casa y decidió apoyarla materialmente para que estudie. Micaela estudia asistencia y administración de quirófanos. Aunque su primera elección había sido la carrera de relaciones del trabajo, consultó en su casa a su mamá y su hermana, que estudia para maestra, y le aconsejaron que cambiara: “en mi casa no me veían en eso, no era lo mío, esto saben que me gusta”. Lo mismo ocurrió con Nicolás, un joven estudiante de administración de empresas, que vive con sus padres en el barrio La Carolina. Su papá es vendedor en una empresa de electrodomésticos y su mamá es portera en un colegio. Ayudado por su hermano que estudia arquitectura, eligió administración porque quería “algo relacionado con la economía”. Su hermano le dijo: “fijáte qué es lo que te gusta, eso es lo más importante”. Nicolás asegura verse a sí mismo en una empresa grande cuando se reciba.

Otro aspecto en torno a la elección de las carreras lo constituye el “descarte”, producto de la inexistencia de la oferta de ciertas carreras elegidas en primer término. Por ejemplo, muchos estudiantes eligieron enfermería, kinesiología y organización y administración de quirófano porque la universidad no ofrece medicina o psicología como oferta curricular. Idéntico es el caso de quienes eligieron administración de empresas o relaciones del trabajo por no contar con contaduría y derecho. Muchos manifestaron que, si la universidad incorporara estas carreras, no dudarían en cambiarse a la que constituye su opción de primer orden. Al mismo tiempo, algunos estudiantes como Yésica y Francisco, que nos manifestaron que luego de la tecnicatura en el caso de Francisco y la licenciatura en el caso de Yésica, con seguridad continuarán con el CBC de medicina en la UBA, donde dicha carrera es dictada.

Tal es el caso de Alejandra, quien en la sala de profesores del hospital nos comentó que ingresó este año a la licenciatura en relaciones laborales “por descarte”. La joven de 25 años, recibida en el secundario Homero Manzi, en la orientación de humanidades y ciencias sociales, vive con su mamá discapacitada, su abuela y su hermano adolescente de 18 años que no trabaja ni estudia. Nos dijo:

*“Me hubiera gustado estudiar para asesora de imagen, nada que ver con lo que elegí al final, y averigüé, pero es bastante caro para hacer los cursos, todas opciones privadas, en cambio acá es del Estado, becas, tutorías, clases de apoyo (...) pedí hace un mes atrás la tutoría porque no sabía si dejar el trabajo o la facultad. Estaba en atención al público en una empresa de telefonía, horarios rotativos sin salario, sólo comisión (...) el lunes pasado me encontré con la tutora<sup>17</sup>; está bueno sentir el apoyo de alguien para no aflojar (...) hablamos con ella este tema de mi elección y la verdad es que, aunque me encantaría asesora de imagen, me veo trabajando de esto en determinadas empresas”.*

Resulta notable que las carreras de la UNAJ presentan una acentuada impronta ligada a la salida laboral, y se trata de ocupaciones que suelen ser vistas más cercanas a los oficios que a las profesiones por los mismos alumnos. Ejemplo de ello son las carreras de enfermería, kinesiología, instrumentista, en el área de la salud, aunque también se ofrecen ingenierías diversas, que suelen ser connotadas como más “profesionales”. Sin embargo, todavía no hay carreras liberales típicas tales como abogacía, contaduría y medicina, o carreras de humanidades y ciencias sociales, tales como antropología, sociología, filosofía, letras o crítica de arte, consideradas “improductivas” en el imaginario común. Estas carreras conforman un anhelo y una demanda para muchos de

---

17 Cabe destacar también, el importante papel del Programa de Tutorías, un espacio muy valorado por los estudiantes a la hora tomar decisiones y buscar orientación sobre la carrera e incluso respecto de seguir o abandonar la universidad. La percepción de los alumnos coincide con los propósitos con los que la universidad creó el Programa. Según la Memoria Fundacional, dicho programa: “realiza un acompañamiento y contención, concentrado principalmente en problemáticas individuales relacionados con la adaptación a la vida universitaria. A partir del segundo año, las tutorías fortalecen cuestiones relativas a la permanencia, organización del tiempo para el estudio, materias a cursar, regularización y promoción de exámenes entre otros. Actualmente cuenta con un cuerpo de 35 docentes – tutores, entre los cuatro institutos, con un coordinador por instituto” (Memoria Fundacional UNAJ, 2013: 31-32). Además de Alejandra, numerosos estudiantes se acercan a dicho espacio, ya sea por decisión propia, acompañados por otros compañeros o por consejo de algún docente, incluso para resolver problemáticas personales o familiares como la “violencia de género” o conflictos en relación con la explicitación de la identidad sexual.

los estudiantes que entrevistamos, en tanto son percibidas como una puerta mayor de movilidad social ascendente.

Por supuesto, la salida laboral y la mejora en las condiciones de vida también constituyen buenos motivos para la elección de sus carreras. Y de un modo u otro, todos mencionan la dimensión monetaria y económica como un aspecto importante que no sólo afectará sus vidas futuras sino que también mejorará la de sus familias. Lo notable a este respecto, es que no encontramos ningún caso donde la elección aparezca como exclusivamente movilizadora por el potencial dinero que se pudiera ganar con un trabajo mejor, sino que se encuentra siempre acompañada por la expectativa de realización personal, posible toda vez que eligieron “algo que les gusta”<sup>18</sup>.

Más aún, en los casos en que esta motivación no era tan evidente para los propios estudiantes y, en algún tramo de la carrera se puso al descubierto, muchos prefirieron abandonar antes que continuar con algo que “no era para ellos”. Así fue justificado por Lourdes, en la cocina de su casa a una de las investigadoras que había sido su docente en 2011, y que junto al resto de los compañeros, habían hecho una “cadena de oraciones” para que esta alumna no abandonara. Incluso dos estudiantes, en aquel momento, fueron a visitarla a su domicilio para que “no dejara”. A pesar de todo eso, Lourdes abandonó poco antes de terminar el primer cuatrimestre de su primer año de enfermería. “Dejé porque no me gustaba lo que estaba estudiando”, dijo enfáticamente, ilustrando que el peso del gusto y la realización personal es causal de abandono. Como veremos a lo largo de este estudio, la elección y el abandono de las carreras se vincula con procesos más amplios que incluyen una concepción holística de la persona (Vargas y Viotti, 2013).

### **“ESTUDIO EN EL COLECTIVO”: VAIVENES DE LA VIDA UNIVERSITARIA**

Cuando elaboramos el proyecto que dio lugar a esta investigación, clasificamos *a priori* a los estudiantes en “ingresantes”, “cursantes” y “desertores”, pues imaginábamos que la permanencia y el abandono eran categorías fijas y estancas, que funcionaban por separado y de forma autónoma. Muy por el contrario, nuestro trabajo de campo nos

---

<sup>18</sup> A este respecto, la elección vinculada con la carrera así como con la actividad productiva, no difiere de los hallazgos encontrados entre los diseñadores y emprendedores que se adscriben a la clase media porteña. La tensión entre una actividad productiva satisfactoria para la persona y que esa actividad les permita la reproducción de sus vidas cotidianas, no sólo articula las dimensiones morales y simbólicas involucradas, sino que además unifica lo que según Zelizer (2009 y 2011), solemos pensar como mundos hostiles (el dinero y los afectos). Para ambos casos, tanto en los sectores medios como en los sectores populares, ganar dinero no estaría reñido con la realización personal (Vargas, 2013; Vargas y Guerschman, 2007).



reveló que esas formas de clasificación no se correspondían con la dimensión procesual propia de la vida estudiantil y de las trayectorias de nuestros entrevistados.

En primer lugar, lo que encontramos fue una acentuada diferencia entre los que ingresaban a la universidad por primera vez, y los que tenían experiencias previas en otras universidades, siendo las más mencionadas la de La Plata, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad de Buenos Aires (sobre todo el Ciclo Básico Común) y la Universidad de Lomas de Zamora. También muchos de ellos cursaron estudios superiores no universitarios, más concretamente terciarios, en profesorado y tecnicaturas de la zona o de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otros, Claudio llegó a inscribirse y comprar los apuntes para cursar el CBC de medicina pero su esposa se embarazó y tuvo que desistir; Lorena cursó tres años en la carrera de contadora pública en la Universidad Católica en Paraguay; Ariel se recibió en una tecnicatura superior en kinesiología y Valeria terminó su profesorado de filosofía en un terciario. Otros estudiantes iniciaron medicina o educación física en La Plata, o alguna de las ingenierías en la UBA.

El contar con estas experiencias, les habilitaba un estatuto jerárquico que los diferenciaba respecto de los que ingresaban por primera vez. Así lo aseguró Fernando de 37 años cuando conversamos con él en la sala de profesores del hospital. Para este estudiante de segundo año de ingeniería electrónica, quienes pasaron por este tipo de experiencias “tienen otro manejo”, es decir, están familiarizados con saberes propios de la vida universitaria y con situaciones cotidianas que este ritmo les impone. El mismo Fernando destacó las ventajas comparativas de saber cuándo resultaba más conveniente dar un final, ni bien finalizada la cursada o dos años más tarde, aún a riesgo de ser evaluado por otro profesor y con temas no vistos en la cursada; o dar exámenes libres, esto es, sin haber cursado la materia y exponerse directamente a un tribunal de evaluación, y hasta de especular con los grados de contemplación de los docentes respecto de las faltas y las notas. Claudia también aseguró que en las clases toma “nota de todo, por haber pasado por el CBC, te queda eso, de hacer resumen, tomar nota, aunque después de mucho tiempo, volver a estudiar, los primeros parciales es como que te dan una paliza. Te agota”. Por eso el haber tenido experiencias previas, es decir aparentes “fracasos” previos, permite aumentar las chances de éxito al conocer de antemano los riesgos a los que se exponen y “los trucos del oficio de estudiante”<sup>19</sup>, que sólo se adquieren en la práctica.

---

19 Retomamos aquí la idea de Howard Becker (2009) sobre los “trucos del oficio”, en torno a la investigación social y la reconvertimos como “trucos del oficio de estudiante”, para dar cuenta del proceso de apropiación de saberes y prácticas en torno a la vida universitaria.

Muchos de quienes no contaban con experiencias previas manifestaron sentir miedo cuando llegaron a la universidad por primera vez. Así lo expresó Nélidea cuando dijo: “sentí miedo, porque era algo nuevo para mí. ¿Lo lograré? ¿Cómo me irá? Los miedos que uno tiene cuando uno empieza algo nuevo”. El mismo sentimiento expresó Alejandra, de 19 años, quien en la sala de las computadoras del hospital aseguró: “Estaba completamente perdida, tenía miedo, nunca había ido a una facultad, no conocía a nadie, tenía miedo de confundirme el aula, los horarios, si era acá en el hospital o en YPF, estaba bastante nerviosa”. Otros señalaron haber experimentado una fuerte sensación de cambio de estatus. Cuando una de las investigadoras le preguntó a Lidia, estudiante de tercer año de enfermería, mientras compartían unos mates en el comedor de su casa en el barrio La Sirena:

“Contáme Lidia, entonces, ¿cuál fue la sensación de la primera vez que fuiste a la universidad? Lidia respondió: Ay... me daba no sé qué... se siente como que te sentís grande, como alguien importante. Y cuando te recibís de algo, como vos (en referencia a la investigadora) te sentís como alguien más grande que los demás”.

También hubo quienes pusieron en relieve la distribución por género de alguna de las carreras. Tal el testimonio de Francisco en ese sentido:

*“Me sentí medio extraño... muchas mujeres... pocos hombres... somos como los que estudian obstetricia. Es más, había visto un recorte un domingo de la Revista Viva<sup>20</sup> había salido una entrevista a tres obstetras de la provincia de Buenos Aires. Fueron los tres primeros hombres que se recibieron e iban a la facultad y la profesora les decía: ustedes son hombres, no pueden estudiar obstetricia, porque antes era solo para mujeres, porque había una ley que había dictado Onganía en aquel tiempo, que había carreras que eran solo para mujeres: obstetricia, enfermera y después hubo un cambio en la legislatura, que también podían estudiar los hombres. ¡Y ellos fueron los tres primeros! por eso la profesora les preguntaba qué están haciendo acá. Y eso me terminó de cerrar más, con ese recorte de periódico. De hacer lo que me gusta. Es más yo cuando entré a trabajar a la clínica, era el único hombre, después surgió de ingresar otro enfermero más, un compañero de la carrera al que recomendé, David”.*

---

20 La Revista Viva es una revista de interés general que acompaña al Diario Clarín, de mayor circulación del país, los días domingos.

Estas emociones contrastan claramente con los estudiantes que ya habían pasado por experiencias universitarias anteriores como Fernando, quien antes la misma pregunta: ¿y vos qué sentiste la primera vez? dio una respuesta indiferente: “En realidad nada, yo me anoté por internet y fui un día antes a llevar los papeles”.

Para sortear la brecha entre la escuela secundaria y este nuevo nivel educativo, la universidad pensó una instancia de acercamiento: el Curso Preuniversitario de Ingreso (en adelante, CPU). Experimentado como un primer contacto con los vaivenes de la vida en la universidad, consiste en cursos de un mes de duración, de lengua, matemáticas y taller de vida universitaria. Esta última materia pretende familiarizarlos con toda la burocracia que supone la universidad, tales como la inscripción a materias, las correlatividades, los porcentajes de asistencia, las formas de evaluación (parciales, trabajos prácticos, finales), la condición de promoción (aprobado, promoción o desaprobado). Este espacio curricular, aunque obligatorio, es ponderado por no ser eliminatorio. También suele ser indicado como un momento donde algunos estudiantes terminan de definir su vocación y es donde suelen ocurrir numerosos cambios de una carrera a otra.

Una vez iniciada las cursadas, los estudiantes clasifican las materias en “difíciles” y “fáciles”. Según el área de conocimiento las materias difíciles se vinculan con diferentes aristas. Una de ellas es el contenido, en lo referente a la cantidad de información novedosa, lo cual obliga a memorizar términos hasta ese entonces desconocidos. Por ejemplo, para los estudiantes del área de la salud, materias difíciles corresponden a las estrictamente derivadas de las ciencias médicas y farmacológicas, tales como histología, epidemiología o farmacología. Asimismo reconocen que estas materias son centrales en su formación y por lo tanto, suelen ser determinantes para decidir el abandono en caso de fracaso. Lo mismo ocurre con las materias básicas de las ciencias exactas (matemática, física y química) que, junto con lengua, son también referidas como “difíciles”, más allá de la pertinencia con la carrera elegida.

Específicamente en el caso de las matemáticas, los estudiantes destacan que el proceso de aprendizaje es progresivo, sucesivo y acumulativo. En este sentido, tanto el provenir de un secundario polimodal sin matemáticas en los últimos años, o de un secundario de adultos, o de haber retomado la universidad luego de décadas, así como las reiteradas ausencias a clases, pueden significar problemas en la concentración o en la comprensión de los procedimientos para la resolución de problemas y la continuidad lógica que implican estos contenidos. En el caso de lengua o de las materias “para leer” (aunque no todos las consideren difíciles), los estudiantes plantean que su mayor dificultad

radica en apropiarse de un universo nuevo de vocablos y sentidos, que desconocen y que no comparten con las personas con quienes socializan cotidianamente<sup>21</sup>. Estas materias suelen demandarles habilidades de comprensión, relación y expresión inéditas en sus vidas. Tal es el caso de Claudio, que refirió verse limitado en la elaboración de un trabajo práctico para una materia del ciclo inicial, por no entender exactamente la consigna del profesor cuando le solicitó un “ensayo”. Este estudiante expresó su desconcierto con una pregunta categórica: “¿qué es un ensayo?” Ante tan inmensa duda recurrió al profesor de lengua para que le explique los pormenores de ese género literario, y así intentar resolver el requerimiento que correspondía a una importante instancia de evaluación.

Cuando les “va mal” en alguna de “las difíciles”, los estudiantes comienzan a evaluar la posibilidad de abandono, ya sea de la materia (eventualmente con vistas a un retorno futuro, en el cual puedan hacerse de las ayudas necesarias para afrontar esas dificultades, como por ejemplo, compañeros que los puedan ayudar, profesores de años anteriores, clases de apoyo que la universidad ofrece); el abandono circunstancial (por ejemplo, un cuatrimestre) y en algunos casos más extremos, el abandono de la carrera, (que como vimos puede no ser definitivo, sino formar parte del aprendizaje de los trucos del estudiante, cuyo derrotero quizás sea retomado más adelante). Estas materias suelen erigirse como un termómetro que los estudiantes usan para medir empíricamente sus capacidades y limitaciones de aprendizaje, en las áreas mencionadas. Al respecto, las expresiones nativas fueron: “no cazaba una”, “no voy a venir a calentar una silla y dejar a mi hijo solo un montón de horas, si mientras estoy acá, no entiendo de qué me están hablando”, al punto de percibir que esas materias son la muestra fehaciente de que no van a poder embarcarse en la empresa de largo plazo que una carrera universitaria precisa.

Otra variante de materias “difíciles” son las prácticas. En el caso específico de enfermería la “práctica hospitalaria” es una materia que funciona, según los términos nativos como “prueba de fuego”, para decidir quedarse o abandonar. Los estudiantes refirieron esa instancia como un momento de extrema presión, donde debieron soportar la violencia y maltrato de enfermeros y otros agentes sanitarios cuando

---

21 Las materias más difíciles para los estudiantes dan cuenta de lo que Bernstein (1989) en su estudio clásico denomina códigos amplios y restringidos: él planteaba que los estudiantes de sectores populares tenían un dominio restringido en cuanto a códigos, más inmediatos y vinculados con lo concreto del contexto y los sectores medios y altos, códigos más generales y amplios en términos de procedimientos y vocabulario.

realizaban sus primeras prácticas<sup>22</sup>. Por ejemplo Verónica recuerda su práctica de este modo:

*“Lo primero que hice fue colocar una vía (un suero) a un preso que estaba esposado de pies y brazos. El preso quería manipularme con la aguja, porque los presos caen en el hospital con la intención de fugarse. Yo trataba de que se calme, buscaba dialogar con él, porque si bien están agresivos, buscas una forma de llegar a ellos. Es peligroso y a veces la familia también es pesada y tenés que lidiar con todo eso. La pareja del preso me presionaba para que le dijera los controles, y empezó a insultarme y decirme que no servía para nada. Al verte vestida de blanco...empiezan a probarte.... a menospreciarte porque sos principiante (...) el personal, los enfermeros tampoco te tienen respeto, te hablan mal, te contestan mal, no teníamos seguridad, no nos avisaban si la persona estaba infectada o aislada, nosotros nos teníamos que comprar los guantes. Si bien en la universidad nos enseñan de una forma, cuando vamos al hospital, en la práctica es de otra”.*

A pesar de la presión, Verónica logró sortear con éxito la situación de la práctica y está decidida a finalizar su carrera, tal cual nos lo dijo: “hasta la matrícula no paro” (que es el requisito habilitante para convertirse en profesional de la enfermería).

Sin embargo, no todos salen airoso de esta etapa. Es el caso de Mariela quien refirió:

---

22 A diferencia de otros estudios sobre sectores populares donde la “violencia”, entendida más bien en términos de “violencia cotidiana” es el rasgo central de la vida diaria en los barrios bonaerenses (Auyero y Berti, 2013); nuestro trabajo de campo nos devolvió otra visión de lo que allí ocurre. Si bien nuestros entrevistados señalaron que en sus barrios pueden ser “heavies” (pesados o violentos por la venta de drogas) esto no es un impedimento para “ir a la universidad” o “llevar a sus hijos a la escuela”. Encuentran para ello algunas soluciones: evitan circular por ciertas calles o pasillos considerados “peligrosos” o que sus hijos tomen contacto con jóvenes o adultos vinculados al delito. Incluso en algunos casos, los mismos “vecinos peligrosos”, felicitaban a quienes iban a la universidad y prometían un futuro mejor a sus familias. Lo que sí manifestaron como violencia nuestros estudiantes, fue el maltrato que recibieron de los enfermeros – muchos de ellos sin títulos – en hospitales con falta de recursos para insumos básicos, porque percibían que estos “nuevos practicantes” (futuros licenciados en enfermería) podrían disputarles, en un futuro próximo, sus puestos de trabajo. Lo que se explica más en términos de “violencia política estructural” donde la violencia cotidiana parece anidar. En suma, la violencia es un fenómeno social complejo cuyo tratamiento merece ciertos cuidados por parte del investigador: De lo contrario, corremos el riesgo de sólo destacar, de nuestros interlocutores de campo, rasgos vinculados a la agresividad, irritación u ofuscación. En consonancia con nuestra perspectiva, consultar Bourgois (2002) y Epele (2010).

*“cuando empecé las prácticas en segundo año no me impresionaba ver heridas (...) pero yo me preguntaba ¿cómo ayudo? Porque más allá de que tenía lo teórico, no encontraba la manera de ayudar o asistir, que para eso está una enfermera. No sé... era como que me quedaba ahí mirando... y me daba cosa ver a la persona enferma. Pero no me sentía motivada a hacer algo... yo decía: no, esto me parece que no va a funcionar. Y me dije, bueno, volvamos para atrás, a ver, ¿por qué me anoté? (en la carrera)... y, yo lo que buscaba era una salida laboral. Más que por amor a la profesión, entonces (en la práctica hospitalaria) me di cuenta de que no me sentía enamorada de lo que había elegido. Y ese fue uno de los motivos por los cuales desistí”.*

A diferencia de Mariela hubo quienes sí se impresionaron con las situaciones que les tocaron enfrentar, como el contacto con la sangre, los fluidos o las escaras, aludidas como experiencias extremadamente perturbadoras al punto tal de decidir el abandono definitivo de la carrera.

Otra situación que los estudiantes deben enfrentar son los plazos impuestos por los planes de estudios. Para muchos de ellos, ajustarse en tiempo y forma no constituye una opción, en tanto perciben que sólo podrán recibirse si hacen la carrera en un tiempo mayor al previsto por la currícula, incluso el doble de años fijados por la institución. Esto es usual entre quienes superan los 30 años de edad, por ejemplo Claudio, que inició sus estudios con 48 años de edad y piensa que terminará en 7 años y podrá darle un mejor estilo de vida a su familia. Al igual que Claudia, piensan que la edad no será un obstáculo toda vez que esperan poder dejar sus actuales ocupaciones para transformarse, como ya mencionamos, en “sus propios jefes”. Otro caso es el de Valeria, quien planifica su maternidad en función del calendario académico:

*“Se complica, pero me parece que uno no se puede privar de los hijos, entonces, en mi cabeza saco cuentas: si me tengo que embarazar y nace en septiembre, octubre, voy a poder dar los finales, tengo las vacaciones de verano para estar con él unos meses, o sea, pienso en función de esto, de la carrera, porque no me podría privar de darle a mi hijo un hermano, o a mi marido, o yo misma, porque la verdad es muy lindo tener hijos”.*

Esta opción de postergar la carrera, puede devenir en una imputación moral entre aquellos que avanzan en el tiempo previsto por la institución y los que por diversos motivos abandonan materias y se atrasan respecto de los plazos formales. Esto fue referido por dos de nuestros entrevistados, Lidia y Leonardo. Lidia es estudiante de segundo año de

enfermería, tiene 32 años, trabaja como empleada doméstica en capital y vende lencería en su domicilio. Vive con sus padres y su pequeño de tres años, en el barrio “La Sirena” a unos 30 minutos de la Estación de Florencio Varela. El día de la entrevista en su casa, a medida que nos acercábamos, la fisonomía del paisaje iba cambiando lentamente. A medida que el colectivo se alejaba del centro, los negocios y locales comerciales iban desapareciendo y el panorama se convertía en una sucesión de viviendas bajas, muchas de ellas con rejas, algunas con un pequeño jardín. A su vez y de a poco, el asfalto de las calles perdía protagonismo. En “La Sirena” sólo una calle era asfaltada, el resto eran de tierra incluida la calle de la casa de Lidia. Cuando una de nosotras se bajó del colectivo, en una esquina al unísono, un chico y una chica dijeron: “¡La profe de la Lidia!”, ni bien la vieron, llevándola a la casa donde Lidia la esperaba. Se trataba de una vivienda a medio construir con restos de ladrillos apilados a los costados y precedidos por un portón medio desvencijado y despintado que lo separaba de la calle. En la entrada un inmenso perro yacía al sol al lado de una palangana de plástico repleta con ropa en remojo. Lidia bajó y saludó: “¡Hola, profe!”, invitándola a ingresar a una de las dos construcciones de material que contenía el terreno, donde había una sala con mesa y sillas y un televisor donde funcionaba el comedor de la casa.

Bien avanzada la entrevista, Lidia contó cómo se sintió el día en que fue a festejar su cumpleaños a un boliche con unas amigas y por acaso se encontró con unas compañeras de la UNAJ, con las que había cursado:

*“Ese día estaban todas mis compañeras de cursada, las quise saludar y ellas no me saludaron... porque dejé la facultad un cuatrimestre, ellas se creen que están más altas. En otro momento las vi en la facultad y una de ellas reconoció que me habían visto (en aquella oportunidad). Me dijo: Ah, sí, vos estabas (en el boliche)... pero dejaste (la universidad)... Pero ustedes no me saludaron... ¿qué se creen? Que porque pasaron a tercero están ahí arriba ¡Ay! no es así Li, dijeron mis ex compañeras. Me parece que son unas truchas ustedes, le dije. Y eso me dolió un montón. Yo sentí que no me saludaron porque estaban más avanzadas que yo (en la carrera). Vine y le conté a mi mamá y me puse a llorar”.*

Un trato similar experimentó Leonardo, de 22 años, estudiante de administración de empresas, que vive en una casilla al fondo del terreno de sus padres, con entrada independiente. Leonardo trabajó hasta el mes de abril en Burger King cuando decidió no aceptar una propuesta

de ascenso por parte de la empresa, ya que si bien incluía aumento salarial le significaba más horas y el traslado de sucursal, lo cual le hubiera impedido continuar con la carrera por el extenso viaje. Este joven priorizó la continuidad de su carrera sacrificando su empleo, decisión que tomó con el apoyo de sus padres, quienes le dijeron: “tenés que seguir estudiando, el estudio es la única herencia que te vamos a dejar”. Sobre el final de la entrevista, en el patio de la escuela Homero Manzi, Leonardo refirió muy dolorido:

*“un comentario que me llegó de una chica que se reía de mí porque me anoté en tres materias. Ella está en tercer año y cuando le dije que me anoté en tres, me dijo con ironía ¿en tres solamente? Yo le dije, más no puedo porque no me lo permite la universidad, pero ella me dijo que había rendido 14 en primer año, tuve que preguntarle a la profesora si estaba permitido... diciéndome así fue como que (me quiso) desvalorizar”.*

Son múltiples los motivos que permiten a unos avanzar más rápido que a otros. Las estrategias y métodos de estudio contribuyen al desarrollo de ventajas comparativas que se objetivan en el rendimiento académico y en el cumplimiento de los plazos instituidos por la UNAJ. Las técnicas más comunes empleadas en clase consisten en tomar nota o grabar la exposición del profesor; ver qué prioriza, reconocer palabras claves, detectar la consigna y el requerimiento de lo que, concretamente, piden los docentes. Por otro lado, están las técnicas que aplican al material impreso, tales como hacer resúmenes y cuadros sinópticos.

A este respecto fueron muy ponderados los cuadernillos que la universidad elaboró con los contenidos obligatorios de las materias. Durante el primer año lectivo de la universidad, en el 2011, la distribución de los mismos fue gratuita, aunque a partir del 2012 comenzaron a ser vendidos a 25 pesos. De todas maneras, esto siguió siendo percibido en los términos de la generosidad de la institución, puesto que se lo considera un precio accesible, más aún cuando en la mayoría de los casos está contemplada la bibliografía completa de la materia. Asimismo, compartimos lo registrado por Carli respecto del “cultura del apunte” en la UBA, pues el material exigido en ambas instituciones se presenta en soportes muy diversos, tales como libros, fotocopias y más recientemente, scaneados y pdf (Carli, 2012: 149-155). Sin embargo la apropiación por parte del alumno de todos estos contenidos no es lineal, sino que está mediada por la lectura que el profesor presenta respecto de esos materiales, transformándose en contenidos en disputa entre lo escrito y lo reclamado por el profesor como válido.



Estas apropiaciones pueden ser realizadas de manera individual o estudiando en grupo. Notablemente, fueron muy pocos quienes valoraron positivamente el reunirse con compañeros para estudiar. La gran mayoría invocó dificultades para construir lazos con los compañeros por razones etarias, de disponibilidad horaria y de una forma de tomarse la carrera según las condiciones de existencia que involucran el trabajo y una familia propia. En otros casos no les resulta deseable porque suele tornarse en espacio de discordia respecto de quién impondrá su punto de vista y a riesgo de que unos usufructúen el trabajo de otros.

Una abrumadora mayoría manifestó que la vida universitaria significaba una brecha respecto del secundario. Si bien habría una mayor distancia con el docente, por tratarse de un académico, a la vez manifestaron ser comprendidos y recibir las ayudas necesarias para aprobar las materias. Las expresiones más comunes son: “te entienden”, “toman mate con nosotros”, “esta es una facultad social”, “las profes son muy comprensivas porque también son madres y tienen hijos”; “acá te dan muchas oportunidades” o “nos tuvieron mucha paciencia en el primer año, cuando preguntábamos cualquier cosa”. En las reuniones de cátedra y desde el área de tutorías, se estimula a los docentes a tener en cuenta las situaciones particulares de los estudiantes como justificación del desempeño, y se los alienta a contemplar estrategias pedagógicas que atiendan estas peculiaridades, casi en forma personalizada, así como otorgar diversas oportunidades de evaluación, incluso más allá de las formales como los parciales, los trabajos prácticos y los coloquios.

Como pudimos mostrar a lo largo de este apartado, “ingresar”, “permanecer” y “dejar” no son categorías que den cuenta de situaciones inmóviles sino parte de un devenir, que toma una forma particular en cada trayectoria estudiantil. Experiencias que en un momento de la vida de los estudiantes parecen constituir fracasos, potencialmente pueden fungir como claves del éxito entre quienes retoman sus estudios. Decidimos terminar este apartado con la misma expresión que elegimos como título: “estudio en el colectivo” para dar cuenta de este movimiento, estos “vaivenes de la vida universitaria”. Sin embargo, su sentido más literal refiere a que, en su gran mayoría los estudiantes revelaron que el colectivo constituía el espacio y el tiempo en el que concretamente estudiaban. El testimonio más significativo fue el que nos refirió Silvina en un aula de la escuela Homero Manzi. Esta joven de 20 años, que estudia licenciatura en administración y trabaja diariamente en un *Call Center* de la Ciudad de Buenos Aires, entre las ocho y las catorce horas. Para cumplir con ambas actividades, sale de su casa ubicada en el barrio La Carolina, que según ella está “en medio del campo”, a las cuatro y media de la mañana, junto a su madre, empleada doméstica también en capital. Caminan 10 cuadras hasta la parada del

colectivo y hacen dos combinaciones de transporte. Silvina asegura que estas seis horas de viaje (tres horas para ir y tres para volver), son las que le dedica al estudio, fuera del aula. Como ya mencionamos en el apartado anterior, si bien algunos están a unas pocas cuadras, muchos estudiantes hacen recorridos de hasta 30 km diarios para llegar a la universidad, lo cual constituye un tiempo valioso que puede ser usado productivamente para completar tareas, repasar y leer. Será el colectivo entonces, el que nos lleve en el próximo apartado, hacia sus vidas cotidianas (en el trabajo y en los hogares).

### **“EL LAVARROPAS, MI GRAN ALIADO”: LA VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UNAJ**

La vida cotidiana de los estudiantes universitarios tensiona los requerimientos que una carrera les implica con sus actividades cotidianas en sus hogares y sus trabajos. En sus viviendas, los estudiantes organizan sus espacios y sus tiempos para dedicarse al estudio, así como para poder asistir a la universidad, en función de motivos diversos y muchas veces contingentes. Según las observaciones realizadas, la gran mayoría de los entrevistados vive en terrenos donde puede haber usualmente entre una y tres viviendas. En cada una de ellas habita una familia, que puede asumir múltiples configuraciones. En las casas, mientras algunos cuentan con una habitación propia o sala de la computadora (que usa toda la familia), otros no tienen ningún espacio, al punto de estudiar en la cocina, debajo de un árbol en el patio, e incluso en el baño.

Entre los más afortunados encontramos a Valeria, que cuenta con un cuarto para la computadora y a Alejandra, que estudia en la cocina, donde está la biblioteca o bien en su cuarto, donde tiene su computadora provista de internet y su propio escritorio. También cuentan con un ambiente propicio Horacio, de 33 años, estudiante de kinesiología. Hijo de un obrero cuya fábrica textil cerró en el 2002 y que, como muchos desempleados durante la crisis, tuvo que hacer changas y ser ayudado por su esposa ama de casa, quien sin preparación ni experiencia laboral se vio obligada a emplearse como doméstica, Horacio y su hermano sufrieron las consecuencias de estos eventos, en tanto salieron a trabajar en el momento en que les hubiera correspondido seguir la universidad. Aunque su hermano se estabilizó como obrero metalúrgico, él trabaja como personal de mantenimiento en un colegio de la capital. Padre separado, recibe los fines de semana a sus hijos, en una de las casas que conforman las tres viviendas instaladas en el terreno de su papá. Allí reside con su hermana, también estudiante de la UNAJ de segundo año de enfermería y el hijo de ésta, y ambos comparten una computadora en un área consagrada al estudio.

Por su parte, Charly, de 33 años, estudiante de primero de ingeniería en informática, recuerda sus experiencias anteriores en La Plata, en Ciencias de la Comunicación y en Arquitectura, consecutivamente. Obrero de mantenimiento en diferentes fábricas (de cigarrillos, de aires acondicionados), logró la estabilidad laboral desde hace 10 años, en que fue operador primero y encargado después, en la parte de hornos de una importante fábrica de vidrios y cristalería. Al igual que Horacio, su papá sufrió las consecuencias de la implantación del neoliberalismo en el país:

*“mi viejo laburó toda la vida 12 horas por día, tuvimos un corralón de materiales de construcción que en el año ‘93 se fundió, (por eso) salí a trabajar de chico, me metí en los talleres de abertura, por eso sé el oficio. Desde el 95 mi papá labura (trabaja) como empleado en un corralón grande, mi vieja siempre ama de casa, tuvo que salir a limpiar casas durante algún tiempo, hasta que mi viejo se acomodó y volvimos todos a la normalidad, mi viejo séptimo grado y mi vieja, segundo año del secundario, voy a ser el primer universitario de mi familia. Mi hermano es camionero y mi hermana administrativa, todos con el secundario completo”.*

Casado con una diseñadora gráfica, ambos cuidan de su hija, y con vistas a tener una mejor calidad de vida, hace poco se mudaron a un barrio privado de la zona sur:

*“teníamos auto pero nos fuimos a un dúplex con patio. Vivimos en un lugar lleno de árboles, hay 7, 8 nenas en el barrio. La tranquilidad del lugar, me hizo acordar a cuando era chiquito, jugar en el barrio, salir a andar en bicicleta, en líneas generales fue muy bueno el cambio (...) ahora se da la situación que estamos yo estudiando, la nena haciendo los deberes y mi esposa laburando”.*

Quienes no cuentan con lugares espaciosos en sus hogares, de todas maneras buscan opciones a la hora de estudiar. Tal es el caso de Virginia, una estudiante de kinesiología, madre a cargo de sus cinco hijos, quien vive en San Rudesindo, en el denominado “barrio de los paraguayos” por la cantidad de migrantes de ese país que allí residen. Formoseña<sup>23</sup> de nacimiento, fue criada por una maestra y un militar. Ella, al igual que varias de nuestras entrevistadas, nos comentó acer-

---

23 La provincia de Formosa se sitúa al noroeste de la Argentina y se dedica principalmente a actividades agrícola-ganaderas, de algodón, arroz, soja y maíz, siendo la de menor escala e importancia del país. Es considerada una de las provincias más pobres del país.

ca de una práctica muy común en las zonas rurales del interior del país, consistente en “dar a los chicos a otra gente” para que los críen y eduquen, cuando se les torna imposible hacerlo a los padres biológicos. Virginia comentó: “A mí me gusta estudiar abajo de un árbol, a la tarde, hay solcito, me concentro mejor, con todo verde, la naturaleza, es un terreno grande, yo vivo adelante en mi casilla<sup>24</sup> al fondo vive mi hijo... tengo internet y computadora”.

A Lidia no contar con un espacio destinado exclusivamente al estudio, no le impide estudiar. Ella reside en un terreno donde hay tres viviendas, en las que viven sus padres separados, respectivamente, y una de sus hermanas con su familia. En una de las dos construcciones habitacionales, vive con su madre, su hijo de cuatro años y su hermana. La casa según pudimos observar, consta en un único ambiente donde se distribuyen las camas de un lado, una pequeña mesa en el medio, y un anafe sobre una mesada, donde diariamente cocinan. Cobra protagonismo, empotrado en una pared, un televisor de plasma. Cuentan asimismo con un pequeño baño, que oficia de sala nocturna de lectura para esta estudiante:

*“Para poder estudiar, suelo esperar a que todos se duerman. Encima se duermen como a las 12 o 12 y media (de la noche). Ven tele, mi mamá ama mirar novelas todo el día. Espero que se duerman, y me encierro en el baño para estudiar tranquila y no molestarlos. Si prendo la luz, me parece que les puede molestar. Me llevo mate o café y estudió ahí, en el baño”.*

El horario nocturno suele ser el más elegido por los estudiantes, pues es el horario en el que el resto de sus familiares duermen. Así lo señaló Yésica:

*“Estudiaba a la noche de acuerdo al material que nos brindaban, si era fotocopias estudiaba de día o si era por computadora estudiaba de noche, hacía resúmenes y los venía leyendo en el colectivo. El año pasado, me quedaba hasta las cuatro de la mañana, pero este año me anoté para cursar de mañana porque mi hija va al jardín a la tarde, entonces no me puedo quedar hasta las cuatro de la mañana porque no me levanto. Ahora suelo aprovechar las tardes que no curso, cuando no está mi hija. Hago resúmenes, leo las fotocopias y lo subrayo y hago resúmenes o para unir con flechas”.*

---

<sup>24</sup> La expresión “casilla” en este contexto connota precariedad. Se trata de una construcción mayormente construido de chapa, maderas, cartón prensado, y subsidiariamente, el baño o la cocina, pueden estar hechos de “material”, es decir ladrillos, bloques y cemento.

Y también Alejandra quien espera la madrugada porque la casa es pequeña y durante el día se ve permanentemente interrumpida por las visitas de familiares: “estudio por momentos, muchas veces me tengo que quedar hasta las cuatro y media de la mañana porque mis primos también viven en el mismo terreno, tienen cuatro hijos y hacen ruido, entran y salen”. Casi la totalidad de los entrevistados aseguran estudiar a la noche, cuando todos se van a dormir. Quienes están casados, además, tratan de no ocupar los fines de semana haciendo las tareas de la universidad. La sobreocupación del tiempo, antes dedicado a la vida familiar o al cultivo de amistades, y ahora dispensado al estudio, suele generar rispideces difíciles de franquear con aquellos con quienes se mantienen vínculos cercanos.

Quienes gozan de mayor libertad para organizarse, son sin duda los estudiantes que viven solos, que aun sin ser mayoría, cabe mencionarlos porque hacen visible un modo más autónomo a la hora de disponer del espacio y organizar los tiempos dedicados a la universidad. Es el caso de Fernando y Vanesa, quienes suelen además ofrecer su casa para estudiar con otros compañeros. Esta última estudiante de 25 años, de tercer año de enfermería, con quien conversamos en la sala de profesores del hospital nos contó que: “vivo en un departamento arriba, igual abajo viven mis viejos, en el barrio Presidente Perón, acá cerca. Pero tengo entrada independiente. Y no estoy en pareja ni tengo chicos por ahora. Por ahora me mantengo yo”. Para estudiar cuenta que ofrece el espacio de su casa a otros compañeros y su primo David, también estudiante de enfermería. Según sus palabras:

*“ahora nos juntamos el grupo... Laura, Ivana, mi primo y yo en mi casa, así estudiamos tranquilos. Ahora hacemos salud colectiva (una materia del tercer año). Aunque también estudio sola porque a veces no nos podemos juntar, porque entiendo que Laura tiene los hijos e Ivana trabaja también y estudia canto y estamos todos ocupados y a veces estudio sola”.*

Por su parte, Fernando reveló: “Vivía con mi abuela. En la casa de mi abuela. La fui reformando y ahora quedé yo. Mi abuela falleció hace dos años y yo quedé viviendo en la vivienda que ahora es mía. Ahora vivo solo y no tengo hijos”. Si bien Fernando cuenta que por su edad (37 años) le resulta difícil trabar relación con alumnos más jóvenes que él y prefiere estudiar por su cuenta, en alguna oportunidad manifestó hacerlo con una compañera:

*“no, en dos o tres oportunidades traté de coordinar y para poder estudiar pero nunca se dio. Por ahí en matemáticas practicábamos mucho con una chica que está en ingeniera mecánica y nos*

*pusimos y estuvimos tres días estudiando en casa para zafar la materia esa. Nos fue bien, pero después es como que no encuentro el grupo, siempre trato de buscar la posibilidad porque me resultaría mucho más fácil”.*

La presencia de la computadora e internet son considerados centrales para lograr un buen desempeño universitario y su ausencia, sufrida como elemento de exclusión. Tal es el caso de Lidia, quien refirió: “por mucho tiempo no tuve computadora. Recién ahora me la compré, hace un mes, pero todavía no tengo internet. Me compré una *netbook* porque (el lugar donde vivo) es chiquito. Me llevó un año entero de ahorro, pero lo logré, aunque me costó un montón”. Incluso en una oportunidad se lo manifestó como dificultad a una profesora mientras la evaluaba en un coloquio: “¿sabe lo que cuesta porque no tengo computadora –le dije a la profesora– tener que ir a cada rato al ciber<sup>25</sup> y cuándo mirás, se pasó más de una hora porque todo el mundo te manda (las tareas y el material de estudio) en el coso ( correo electrónico) y no es fácil”. Nadia también ahorró y se compró una *netbook* por las mismas razones: “en mi casa no tengo lugar, es chiquita (...) además de las tareas, me sirve para comunicarme con mis papás que viven en Mendoza”. Como vemos, las ventajas de las *netbook* son puestas en relación con el reducido espacio de sus viviendas y las dificultades que eso conlleva a la hora de estudiar; más aún cuando se trata de alumnos con hijos. Del mismo modo Ariel, ponderó profusamente su moderno teléfono celular con múltiples funciones, que se convirtió prácticamente en su “centro de operaciones portátil” toda vez que le permite estudiar en su trabajo. Quienes no cuentan con una computadora y/o, una conexión a internet, se ven obligados a acudir permanentemente a un ciber, con los trastornos en tiempo y dinero que ello les significa. Al mismo tiempo para muchos el paso por la universidad fue la puerta de ingreso al uso de las nuevas tecnologías y redes sociales. Muchos manifestaron haber abierto su primera cuenta de mail luego de inscribirse a la carrera y oficiando como forma privilegiada de comunicación con la universidad, los profesores y los compañeros. Asimismo, otros abrieron una cuenta de Facebook y suelen intercambiar información y subir fotos de su nueva vida como estudiantes universitarios.

---

25 La expresión coloquial “ciber” proviene de la contracción del vocablo inglés “ciber-café”, en alusión a los espacios que proliferaron en Buenos Aires casi al mismo tiempo que en el resto de las metrópolis más importantes del mundo, desde mediados de los noventa, ofreciendo servicios de acceso a internet. Posteriormente fueron los kioscos y los locutorios telefónicos quienes dispusieron computadoras con conexión a internet, y cuyo uso es medido y cobrado en tiempo, lo cual torna oneroso (y dificultoso) el estudio en dichos espacios públicos compartidos.

En cuanto a la organización de la vida cotidiana, hombres y mujeres llevan a cabo diariamente negociaciones con las personas de su entorno, para poder estudiar. Sólo vamos a destacar algunos de los relatos, para poder mostrar variaciones en torno al género, los mayores o menores recursos económicos y la diferencia entre trabajar además de estudiar, tanto para los hombres como para las mujeres. Iniciamos con Claudia, quien señaló que:

*“Me levanto, organizo el lavarropas, cuelgo, desayuno, levanto a los chicos, ordeno los cuartos mientras ellos desayunan, los meto a bañar, ordeno la ropa, los siento con la tarea, controlo, cocino, les doy de comer, lavo los platos. A la tarde cuando salen del colegio, los busca mi marido y los lleva a las actividades extra-curriculares que les toca cada día: van a inglés, a danza, a música. Esto le implica dejar trabajo porque él hace service de aires acondicionados, pero de todos modos lo único que me dijo fue: estudiá, siempre y cuando puedas seguir con las cosas de la casa. Para venir no se me complica, para estudiar se me complica. Salgo a las 6 de la universidad, llego a las 7 a mi casa, paso por el supermercado, compro la comida, guardo todo, me pongo a cocinar, terminan de comer, lavo los platos, y estudio después de las 11 de la noche, cuando todos se duermen. Para comer, lo que hago para ganar tiempo es preparar de una sola vez 2 kilos de milanesas, ‘frizarlas’ y después servirlos con puré, con arroz, con fideos, con verduras, milanesas con lo que sea...”.*

Valeria, quien además trabaja, confiesa haber cambiado sus parámetros en torno a la limpieza a causa de su nueva vida universitaria:

*“La casa queda todo para cuando puedo, amontonaré sí, lavar sí, con el lavarropas, planchar cuando puedo, una vez por semana, ahora no plancho ni las toallas, ni los repasadores, ni las sábanas, ni la ropa interior, ni las medias. Ahora es así, es a las corridas, pero mi estudio es la prioridad. Lo que yo me di cuenta, es que depende de la vida que uno tenga. En vacaciones de verano ¿qué me pasaba? como soy docente, yo estaba todo el día en mi casa y limpiaba y vos ves todo tan limpio y parece que, ese es tu mundo, la casa está impecable, vos te sentís bien, pero viene alguien y tira un papel al suelo y te ponés loca, porque ese es tu mundo, pero cuando vos te das cuenta que tu mundo es salir a trabajar, venir a estudiar, la casa es... tenés que habitarla, tiene que estar bien, limpia, cómoda, pero no es tu eje la casa, cambia la prioridad, antes te enojabas porque alguien se bañó y no secó el baño (su esposo), ahora no me enojo más, lo secaré*

*yo, no lo secaré (hace un gesto con los hombros que connota 'no tiene importancia'). Lo mismo con la comida, cuando puedo pongo milanesas en el freezer, saco una prepizza, hago una hamburguesa, cosas rápidas. Lo que cambia es la prioridad".*

Nadia por su parte, manifestó:

*"Me levanto a las 6 de la mañana, organizo un poco la casa, dejo la ropa acomodada, desayuno, tomo el colectivo, los chicos se quedan con mi marido (que está desempleado) y voy a al trabajo (en las cooperativas Argentina Trabaja) y de ahí me voy a la universidad (...) a veces no cocino porque no tengo ganas, ese día mi marido medio que se enoja, tomamos mate cocido con facturas o pan o galletitas, o él cocina hamburguesas, comidas fáciles (...) muchas veces quiero estudiar pero me duermo del cansancio que tengo. La otra vez dije que no iba a ir más ni a trabajar ni a estudiar ni nada. Me agoto. Le digo a mi marido, andá a trabajar vos, no voy a ir más a estudiar. Enojada. Al otro día me levanto y empiezo de nuevo, soy muy histérica de la limpieza, al tener la casa chica, se despelota más rápido, me da vergüenza, si viene alguien, y no barrí, no lavé los platos, pero no alcanzo a hacer todo... A veces digo: me metí en un baile que no quiero bailar más, pero al otro día, descanso y vuelvo a arrancar otra vez".*

Si bien la coordinación de actividades no es privativa de las mujeres, la limpieza de la casa sí parece constituir una preocupación que no afecta a los hombres, aunque también se hagan cargo de las tareas domésticas, el cuidado de los hijos y el trabajo. Tal es el caso de Claudio y su esposa:

*"arrancamos así, mi mujer trabaja con la tía que es abogada, en trámites y papelería, se levanta y se va ocho y media, con la tía que la pasa a buscar. Yo soy el nano, digamos, el empleado, a la mañana. De nueve a diez ordeno mi desorden, preparo el desayuno y la ropa de los chicos, que van a la tarde a la escuela, los despierto para el desayuno, que hagan los deberes, si tengo que pagar un impuesto o hacer un trámite, lo hago, o llevarlos a la guardia, hago todo lo que hay que hacer en esas tres horas que se pasan así (volando), porque yo a las doce les cocino, comen, lavo y limpio, después se visten, se lavan los dientes, y los llevo al colegio, los dejo y me vengo para acá. Ella llega a las tres, duerme la siestita, si yo dejé ropa lavada en el lavarropas, ella la tiende, después vengo a estudiar acá y termino como a las seis, me voy a casa, saludo, me ducho, tomo un café, conversamos un poco, mi mujer va a buscar a los chicos cinco y media, cuando yo llego, ella*



*llegó hace quince minutos, así que está la merienda lista, estoy con ellos, me río, juego, para que vean la presencia mía y me voy a trabajar. Trabajo en la pizzería que tenemos, cierro el negocio a las doce y vuelvo a mi casa. Ahí estoy un rato con ellos, a veces los chicos están despiertos, con ella conversamos, miramos tele, después se va a dormir, y yo, si no estoy muy cansado, estudio, bajo cosas de internet, y al otro día todo de nuevo”.*

Sin embargo, son las mujeres las que se preocupan por la limpieza y el “qué dirán” los vecinos y familiares, ya que suelen ser ellas las depositarias de esta tarea. El temor al chisme<sup>26</sup> y la construcción de una reputación familiar o barrial como “sucias” o “descuidadas”, funciona como un mecanismo omnipresente con el cual sienten que tienen que lidiar y resolver. Al igual que Nadia, que se avergonzaba de que los demás pudieran llegar a ver que tenía la casa desordenada, Virginia, la peluquera, desde que estudia decidió dejar de recibir a sus clientes en su hogar. Prefiere desplazarse y cortar el pelo a domicilio, en lugar de permitir que vean que está “todo sucio y hecho un lío”.

Otro dato que podría ser considerado sociológicamente menor se reveló para nosotras como articulador central de la organización de la vida doméstica: el lavarropas. Su presencia fue significada como el electrodoméstico privilegiado por las estudiantes. Para Nadia fue un “auto-regalo de cumpleaños”:

*“esta semana fue mi cumpleaños, me auto regalé un lavarropas automático, soy muy histérica con la ropa, tengo tres varones, me vuelven loca, se me juntaba mucho, se me acumulaba mucha ropa, los automáticos no me gustan porque tardan mucho pero ahora lo amo. Lavo, igual tengo un despiole en casa porque el día que puedo organizar son los domingos, los demás días tengo que hacer tiempo para estar con los nenes, estudiar, cumplir con mi trabajo y me re-canso”.*

Del mismo modo Claudio el estudiante chileno nos contó:

*“hace tres años compramos el lavarropas, anda bien, rebarato, fuimos a La Plata tenían uno en una esquina, medio abollado: ese está en oferta, no está roto, lo que tenía que funcionar andaba. Y ahora ella está feliz con el lavarropas, es enorme, de 20 kilos”.*

---

26 Son numerosos los trabajos antropológicos que muestran el potencial del chisme a la hora de comprender el funcionamiento del mundo social. En particular sobre el chisme en sectores populares, se recomienda Patricia Fasano (2006), Frederick G. Bailey (1971), Norbert Elias y John L. Scotson (1994)

Lo mismo Verónica, que si bien fue de las pocas estudiantes que señalaron pagar a personas para la realización de las tareas domésticas, la presencia del lavarropas era para ella fundamental:

*“Ah dios, hago todo sola porque mi hijo está muy vago. Ahora últimamente me está ayudando una señora una vez por semana y eso me tranquiliza. Ella hace una limpieza general y el resto tengo que mantenerlo yo. Le pago 100 pesos y yo descanso porque no puedo hacer todo. Pero lo que me salva es mi lavarropas automático”.*

Y si su adquisición se transforma en un acontecimiento, su rotura o su ausencia, significa un trastorno y un gran insumo de tiempo en las tareas de lavado. Así se quejó Mirta:

*“ahora justamente lo tengo roto, hace un mes, no quiero apurarlo (al técnico), es buen lavarropas, es muy bueno, te conviene arreglarlo me dijo el técnico, uno nuevo te dura dos años, pero es un hombre que trabaja de otra cosa y cuando puede, arregla (electrodomésticos) lo extraño porque... es mi mejor aliado el lavarropas”.*

Quienes tienen un lavarropas semi-automático dispensan mucho tiempo enjuagando, pero mucho más esfuerzo realizan quienes no cuentan con esta máquina. Tal es el caso de Juana, una estudiante boliviana de 40 años, quien junto a su esposo y sus hijos, llevan adelante un taller de costura. Con mucho dolor refirió su experiencia como costureras en el taller clandestino de su tío, cuando, hace algunos años, estando ellos indocumentados, los tenían trabajando, encerrados, a cambio de la comida. En primer año de enfermería, dispensa sus fines de semanas lavando a mano: “No compramos lavarropa porque pensamos que es un montón de dinero, y como queremos progresar, alcanza para comprar una máquina (más de costura)”.

Además de las cuestiones vinculadas a la alimentación y la limpieza, el cuidado de los hijos compromete redes de interdependencia privilegiadamente femeninas. En todos los casos, salvo que se trate del padre, las (y los) estudiantes prefieren dejar a sus hijos al cuidado de otra (una) mujer. Pueden ser la madre, la suegra, las hermanas, las cuñadas o las hijas mayores de sus parejas, e inclusive muy escasamente, alguna vecina. Fueron numerosos los testimonios en ese sentido.

Valeria lo explicó así:

*“a ellos fueron los que les tuve que decir, a mi marido, mi suegra, mi cuñada, si yo estudio: ¿ustedes me lo cuidan? (al nene), los*

*horarios serían estos, ¿puedo contar con ustedes? Sí, no hay problema. Ahora contentos, aunque pensaban que no iba a poder. No por un tema (mental) que no me daba la cabeza, porque una tiene tantas cosas, que no me iba a poder organizar. Pero bueno, en la vida hay prioridades, el estudio ocupa, no la primera, porque la primera va a ser siempre mi familia, pero en el segundo puesto está (...) ahora que me va bien, con más razón me lo tiene que cuidar”.*

Francisco señaló que como trabaja en horario nocturno, para organizarse con su mujer maestra jardinera, que trabaja en turno mañana y cursar a partir del mediodía, cuenta con la ayuda de su suegra, quien cuida de su hijo Agustín:

*“Laburar de noche te cambia la vida totalmente. Un ejemplo, mi vida empieza así desde que empecé a laburar a las 10 de la noche hasta las 6 de la mañana. A las 6 salgo del trabajo me voy a casa, ya se está yendo Cintia y yo me quedo con el nene. Capaz que con el nene duermo hasta las 10 y media, 11, si no se despierta. Preparo el desayuno, hago mis cosas y después mi suegra se queda a cuidarlo cuando yo vengo a la universidad. Hasta que Cintia viene 6 de la tarde y capaz yo llego a las 7, estoy un poquito con ella y ya me voy a trabajar”.*

Lidia por su parte, comentó las dificultades para dejar a su hijo con su mamá, quien trabaja eventualmente en el cuidado de personas mayores o de su hermana, quien cuidaba de su hijo mientras ella iba a la universidad:

*“el primer año yo llevaba a mi hijo a la casita del niño, una guardería de acá cerquita, que es del Estado. Bueno, él iba a la mañana al jardín y a la tarde a la casa del niño. Pero, ¿qué pasaba? al mediodía había que trasladarlo de un lugar a otro. Este año fue a la escuela a la tarde, pero a mí no me gusta, no quiero que se malacostumbre a dormir tanto, yo quiero que vaya a la mañana para que vea lo que es tener que levantarse temprano. Lo mandé a la tarde porque mi hermana me prometió ayudarme a cuidarlo, y lo hizo, pero ahora se embarazó, se juntó y se fue... al final no fue como ella me dijo. Y con mi hermano... con mi hermano más grande no cuento. Hacé de cuenta que es la pared. No sé cómo me voy a organizar el año que viene”.*

Mariela también pondera la ayuda femenina a la que acudía mientras cursaba y antes de decidir abandonar la carrera:

*“en ese momento estaba la hija más grande de mi marido vi-  
viendo con nosotros. Así que ella también estudiaba en turno  
mañana. Por eso yo me había anotado en un horario donde se  
me acomodara todo esto de la casa, mi hijo, el trabajo y el estu-  
dio. Ya media tarde era mi horario en la universidad, cuando ya  
había ido a buscar a Tiziano (su hijo) a la escuela al mediodía  
entonces... Paula (la hija de su marido) estaba acá al mediodía  
y poco después yo salía para la universidad”.*

Antes de pasar a los reclamos y temores que vienen de la mano de los mayores compromisos asumidos por los estudiantes a partir de su nueva vida como universitarios, bien vale hacer notar que las tareas de cuidado de los niños son clasificadas como “ayuda”. Esta forma de concebir el trabajo femenino cuenta con muchísimos registros etnográficos e históricos<sup>27</sup>, que analizan cómo esta conceptualización nativa impide a sus protagonistas valorarlo como un “trabajo”, mucho menos todavía, valorizarlo en términos monetarios. Es así que ingresa en el campo de la reciprocidad y los favores entre mujeres y como obligación femenina. Es por esta misma razón, es decir, porque sigue estando naturalizado el rol de cuidados de los hijos y mantenimiento del orden y la limpieza del hogar, que fueron las mujeres quienes manifestaron una necesidad mayor de aprobación de su entorno. Tal el caso de Nadia quien comentó:

*“mi nene más grande me hizo un planteamiento, no vas a estar nunca, no quiero que estudies, porque no estás a la mañana y no vas a estar a la tarde (ellos van a la tarde a la escuela), yo le dije, con el trabajo que tiene mamá, no te puede dar todo lo que quieres, te piden play (Playstation), de todo, si estudio, el día de mañana voy a trabajar menos, esa es mi idea, y voy a estar más tiempo con ellos y darles todo lo que necesitan y lo entendió”.*

O también por la presión de los esposos, como ya vimos con Claudia. A pesar de que confirmamos parcialmente el prejuicio que circula entre los docentes de la universidad, respecto de que, quien va a ser desalentada cuando estudia es la mujer por su esposo, también hay casos en los que los varones sienten que el rol tradicional de proveedor se constituye en un escollo, en tanto existe un imaginario dominante en torno a que los hombres sólo deberían usar su tiempo para trabajar y proveer para su hogar, pero no para estudiar.

Los celos y la falta de tiempo para la pareja, también constituyeron fantasmas, en algunos casos difíciles de salvar. Como vimos en los

---

<sup>27</sup> A modo de ejemplo mencionamos “La morada de la vida” de Beatriz Heredia (2003); “La decencia de la desigualdad” de Kristi Ann Stolen (2004), y “Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar” de Donna Guy (2013).

relatos de los estudiantes de ambos sexos, organizar el tiempo a lo largo del día y de la semana, requiere una planificación minuciosa y asertiva. En muchas ocasiones los reclamos apuntan a que, “por el estudio se descuida a la pareja (o los amigos)”. Así se lo plantea su marido a Mirta:

*“me reprocha que del trabajo no me voy a mi casa, que llega y está la casa cerrada, pero a la vez adelanta la comida, los domingos que me la paso encerrada estudiando, estoy en casa pero no estoy dándole bolilla a él y no le gusta (...) Es una tortura para mí. Estoy leyendo y estoy pensando en mi trabajo, en lo que tengo que hacer mañana, cocinar, que mi hija viene de la facultad, que me quedé sin leche, que se rompió el lavarropas, y leo y no entendí nada, porque mi marido esto, que no me alcanza el sueldo, que tengo que pagar ciertas cuentas, eso me cuesta, no me puedo concentrar en el estudio”.*

También las amigas hacen reclamos. Así lo confesó Jeanette, una joven estudiante de enfermería de 24 años. Madre adolescente de una única niña, hace unos años decidieron con su marido terminar la secundaria y darse el tiempo para estudiar juntos en la universidad. Instalados “arriba de la casa de los padres” de su marido, con mucho esfuerzo lograron construir “algo chiquito, mi habitación, baño, cocina”. Nacida en el seno de una familia de 4 hermanas, desde hace 24 años su papá trabaja en un frigorífico y su mamá, limpiando casas de familia. En el marco del ejercicio sobre trayectorias familiares fue que Jeanette supo que su papá trabajó siempre desollando cueros y lo que más le impresionó, que nunca le gustó el trabajo que hizo: “que lo hizo porque tenía que mantener una familia, eso me, ahhhh, siempre decía, estoy cansado, pero que me lo diga: yo lo hice porque tenía que mantenerlas a ustedes, me... (Con un gesto de conmoción)”. Ella es quien ahora comprende por qué, una amiga que había empezado la universidad el año pasado, decía no tener tiempo para compartir:

*“ahora entiendo a una amiga que yo retaba, que nunca nos podíamos juntar un fin de semana, cursaba toda la semana, yo le decía, no tenés tiempo ni para tomar un mate, yo no le creía, pero era cierto, lo mismo con mi mamá, si yo no paso por su casa un ratito, no la veo en toda la semana”.*

De la mano de los reclamos en torno al tiempo, los celos afectan por igual a hombres y mujeres, igualmente sospechados de asistir a la universidad por motivos diferentes a los del estudio. Por sólo mencionar algunos ejemplos, encontramos al esposo de Valeria, quien además de sorprenderse se sintió amenazado por la nueva circunstancia:

*“Al principio sí que estaba celoso, yo estaba entusiasmada y llegaba y le contaba mucho de la universidad... como es la única persona que yo más le puedo hablar, uno va contento, cuenta y cuenta, como que mi mundo estaba en la facultad, pero no porque tengo relaciones con alguien... no, no, qué se yo, qué habrá pasado en su cabeza, para él fue una sorpresa, nunca se imaginó que (iba a estudiar de nuevo) yo tenía mi título, mi vida, como resuelta si querés en ese sentido, lo que me quedaba era trabajar, cuando le dije voy a estudiar, bueno, y después cuando me anoté y empecé, y cuando me empezó a ir bien, ya está, pero bueno, cuando él estudió lo apoyé, si está celoso o tendrá miedo, ya de a poco se le irá pasando”.*

Y la mujer de Claudio:

*“A veces me pregunta, ¿hay muchas chicas jóvenes?, ¿qué onda con las chicas? ni idea, le digo, las chicas que van ahí son chicas de facultad, no son de la secundaria, de la nocturna, son chicas pensantes, que leen libros, no creas que andan de pollerita. Es otro (perfil) le digo. Además ella una vez fue, tuvo una experiencia de facultad y me dice, tenés razón. El resto no me hace historias”.*

También los familiares del esposo de Mirta, la evalúan desde ese parámetro, sobre todo si no puede asistir a reuniones porque tiene que quedarse estudiando. respecto a una cuñada:

*“piensa que uno no estudia, que uno viene a buscar hombres, usted vio que hombres... al lado mío son todos pibes, como yo le digo, si quisiera buscar hombres no voy a la facultad, yo me agrando un poquito y le digo: yo levanto una baldosa y aparecen 10 hombres, una les muestra los dientes y, nosotras nacemos con esa esencia de saber cómo hacerlo, como mirar para atraer al sexo opuesto, pero... la familia de él (le llena la cabeza y terminamos discutiendo)”.*

Por último, Mónica, estudiante de organización y asistencia de quirófanos, de 37 años, es ama de casa y de adulta terminó su secundario. Vive en Solano con su hijo y su marido, quien se dedica al negocio de la chatarra. Comentó en un aula de la sede YPF:

*“a mi marido al principio la idea no le gustaba, porque es muy celoso, por eso yo no trabajaba, no hacía nada, hasta que se dio cuenta que yo me empecé a deprimir, se ve que por eso no me*

*molesta más (...) El secundario, no dijo más nada y ahora tampoco, no dice nada, lo que es trabajar... (Me dice) '¿Justo en un hospital? porque yo vi un programa, que son los peores lugares, que son todos infieles'. Vos tenés que confiar en mí, le digo".*

No encontramos diferencias de género en ese sentido, donde el paso por la universidad parece suponer el riesgo de la ruptura de la unión o de la explícita manifestación de celos amorosos.

Los seres cercanos y queridos tienen un papel preponderante a la hora de decidir embarcarse en un proyecto universitario, ya que afecta a todos. Para muchos resulta sorprendente, como vimos con Valeria, cuyo esposo pensaba que ya estaba realizada, o como Claudio, quien cercano a los 50 decidió estudiar de adulto. "¿A tu edad?" era la pregunta que se imponía para manifestar esa novedad que ponía de manifiesto lo extraordinario de aquel emprendimiento. Los hombres en este sentido, se ven menos obligados a dar explicaciones o a pedir permiso que las mujeres. No encontramos ninguna estudiante que no haya consultado (y esperado la aprobación de su esposo) para proseguir con sus estudios. En cambio Claudio aseguró no haberlo consultado con nadie. Le dijo a la investigadora: "es como cuando encontrás un billete de 100 pesos tirados, no le andás diciendo a la gente, así hice yo cuando decidí venir a estudiar. Me dije esto es mío, y listo. No le consulté a nadie".

Otro de los lugares relevantes para estudiar o donde resulta crucial poder contar con el apoyo de jefes o empleadores, es el trabajo. Por un lado, encontramos a quienes aprovechan momentos de ocio o tranquilidad para estudiar durante el trabajo: "en terapia intensiva cuando los pacientes están todos tranquilos. Y como no se los higieniza de noche ni nada de eso, uno se puede sentar a leer tranquilo ahí. Yo para estudiar tengo que estar tranquilo para empaparme más", aseguró Francisco. Por otro lado, las mujeres que son empleadas domésticas aseguran haber recibido el apoyo de sus patrones para terminar el secundario y durante sus estudios universitarios. Tal fue el caso de Mirta, a quien su patrona y a veces, el hijo de su patrona, ayudan con sus tareas. Además, ellos la acompañaron y estimularon a retomar sus estudios, secundarios primero y universitarios, actualmente:

*"Ella es ingeniera y el marido también, cuando empecé a cuidar el nene tenía cuatro años, ahora en diciembre cumple dieciocho, ella me dijo: vos tenés algo pendiente, tu secundario. Eso me lo habrá dicho en octubre, empecé a moverme, (la señora) a fines de diciembre me pregunta, le digo, estoy anotada, empiezo en marzo, 'buenísimo', en febrero tuve vacaciones, empecé, 'me tenés que decir a qué hora necesitas salir', y le dije, y me apoyan,*

*cuando no entiendo... esta mujer trabaja muchísimo, ella me explica si está, el nene de 18 años, también me ayuda... cuando terminé mi secundario fueron el día de su graduación (llora muy emocionada)... cuando los vi entrar (llora)... ¿qué hacen acá? Yo no sabía que iban a ir... 'es un día importante para vos, me dijeron', les di un abrazo".*

Un caso parecido es el de Lidia, para quien ha sido de gran ayuda su patrona, una médica ginecóloga, al facilitarle medicamentos y haberle despejado dudas acerca de una de sus materias: “una de las casas que yo limpio es en capital (Ciudad de Buenos Aires). Ella (la patrona) me ayuda un montón: es ginecóloga. Ella me ayuda, me da medicamentos y con materno (en alusión a la materia “materno-infantil”) una vez le pregunté una cosa y ella me dijo cómo era”.

Horacio se encuentra entre quienes no se sienten apoyados por sus empleadores. Después de las vacaciones, en su trabajo de limpieza y mantenimiento, le volvieron a cambiar el horario. Aunque reiteradamente pidió permiso para llegar una hora más tarde, al ingreso y salir después (es decir, recuperar el trabajo), este pedido le fue negado. Fue así que prefiere perder la prima por presentismo a dejar de estudiar. Entre los jóvenes encontramos a los empleados más precarizados. Ya sea porque están subcontratados y tienen empleos eventuales, o porque tienen turnos rotativos o en horarios que les impide cursar, a veces se ven obligados a elegir entre trabajar o estudiar. Los entrevistados referían como más usuales el haber trabajado o hacerlo actualmente en *call centers*, casas de comida rápida, o como empleados de comercio en *shoppings*. En muchos casos, este dilema les provoca mucho dolor, y los enfrenta ante la posibilidad de dejar “por razones económicas”. Tal es el caso de Blanca, una estudiante de relaciones del trabajo, soltera, de 28 años, que vive con sus padres. Su padre es albañil y su madre una beneficiaria de la jubilación para amas de casa.<sup>28</sup> En una clase que observaron las investigadoras, esta estudiante planteó su preocupación y se ofreció a ser entrevistada. Fue así que, retomando la pregunta de la investigadora

*“-¿Te planteaste dejar por razones económicas? Blanca respondió: Sí. Cuando uno está acostumbrado a tener su plata, a valerle por sí mismo, al ver que requiere un boleto, un dinero extra, porque no podés estar sin plata en la calle, se te complica todo (llora) es muy triste (llora). La investigadora la consuela:*

<sup>28</sup> Desde el año 2006 en la Argentina las amas de casa tienen el beneficio de poder jubilarse, sin haber realizado aportes previsionales en años anteriores (Ley 24.476).



*No querés dejar. (Con lágrimas en los ojos): no, (llora) por eso sigo hasta ahora, se me presentó una oportunidad de trabajo la semana pasada, pero bueno, sigo acá, me hablaron mucho mis papás, me dicen que siga, que hay cosas elementales que van a estar cubiertas... Comida, en lo que podemos te ayudamos, no te va a faltar...mi idea es no abandonar, una vez que inicié un proyecto tan importante para mí, quiero seguir...*

*– ¿Qué es lo que más te pesa de no trabajar? (pregunta la investigadora). Blanca: Que toda mi vida trabajé y todo lo que tengo, lo tengo por mí, de repente no tener acceso a otras cosas, te desespera, estar en tu casa, estás haciendo algo importante pero no te sentís útil, la situación económica está bastante pesada, está todo caro, eso te pesa mucho, llega un momento que te sentís, como que no tenés el lugar o te cierran las puertas, o no te dejan crecer”.*

A este respecto, el acceso a las becas para complementar los magros ingresos suele ser un recurso ansiado cuando aún no se accedió a él, y valorado cuando se lo consigue. También contar con el apoyo incondicional de los padres, deviene en un reaseguro a la hora de proseguir con los estudios.

Como pudimos mostrar a lo largo del apartado, la vida universitaria implica la diaria articulación de los mundos universitario, doméstico y laboral, a través de la estructuración de rutinas, organización del tiempo y del espacio, y apropiación y administración de recursos materiales y simbólicos diversos. Sin embargo, la dimensión más significativa la conforma la densa red de interdependencia familiar (cónyuges, padres, madres, hermanas, suegras, cuñadas) y vecinal, en menor medida, de las que dependen cotidianamente para organizarse. Poder contar con alguien que cuide a los hijos o los retire de la escuela en horario de cursada; en el caso de los jóvenes (y no tan jóvenes), poder contar con la ayuda financiera de los padres; y como veremos más profundamente en el apartado siguiente, poder compartir la experiencia universitaria con quienes conforman los lazos próximos, devienen en recursos altamente valorados y reafirman, tal como ya lo había postulado Carli (2011), que la vida universitaria es una experiencia que excede al estudiante y compromete a toda la red implicada.

En este sentido resulta seminal para la interpretación de este proceso social, la noción de figuración de Norbert Elías (1991a). Este concepto es una herramienta conceptual sencilla y concreta para reducir o mitigar la antinomia que resulta de pensar al “individuo” como un átomo escindido de la “sociedad”. Puesto que es la interdependencia en-

tre individuos lo que nos permite constituirnos como “yo” en relación a sí mismo y como “tú”, “él” o “ella”, en relación con los otros. Esa interdependencia que resulta del entramado de relaciones de una persona, es lo que constituye una figuración; y que tanto se aplica a pequeños grupos como a grandes sociedades. Así, el profesor y sus alumnos componen una figuración al igual que los habitantes de un barrio o un poblado. La interdependencia refiere a compromisos y obligaciones materiales y/o morales y tiene, a la vez, la peculiaridad de crear coerción y abatimiento por tratarse de aspectos que implican redes que exceden a los individuos que las integran. Las estrategias, las rutinas, los modos de organización de la vida cotidiana pueden ser comprendidas en esta clave, en el sentido de que no se trata de prácticas individuales sino, de prácticas sociales fuertemente dependientes del significado de interdependencia experimentado por sus actores. En suma, si bien lo que constituye una figuración y una sociedad es ese entramado de individuos en interdependencia, ésta última cobra cierta autonomía y es allí cuando percibimos los efectos del control social mediante emociones como el abatimiento y la coerción.

Esta noción nos permite comprender y explicar los múltiples lazos que los estudiantes crean y reproducen dentro y fuera del aula, los modos en que intentan reproducirlos y sostenerlos, los sentimientos de vergüenza y la presión ante lo que consideran algún incumplimiento en torno a los roles esperados, e inclusive, a las expectativas en torno a su rendimiento en la universidad, y los constreñimientos que operan como límites materiales y simbólicos, y contra los cuales los estudiantes buscan constantemente soluciones creativas, poniendo a prueba una gran capacidad de resiliencia<sup>29</sup>.

Otro hallazgo de nuestro trabajo de campo consistió en el descubrimiento de que las redes de interdependencia se veían afectadas en dimensiones no previstas originalmente en nuestro proyecto inicial. No imaginamos que el apoyo iba mucho más allá del soporte en torno a la organización del tiempo y del espacio, o del apoyo material que esto implica. Cuando elaboramos el proyecto, imaginamos que la imposibilidad para resolver estas cuestiones eran causal de abandono (no tener con quién dejar a los hijos, descuidar las tareas domésticas, no conseguir permiso para salir antes o llegar tarde del trabajo, limitaciones materiales). Sin embargo, si bien estas dimensiones significaban un problema para concurrir a la universidad, y para organizar

---

29 El término resiliencia se refiere a la capacidad humana de sobreponerse a situaciones de dolor, trauma o stress, como un atributo positivo y valorado. Podría homologarse al concepto de “adaptación activa a la realidad” acuñado por Enrique Pichón-Riviere (1971) en el marco de la psicología social.

una cotidianeidad extremadamente compleja, como lo hemos mostrado en todos los apartados, las personas encontraban soluciones y formas alternativas de proceder: hacer la vista gorda con el desorden, “freezar” comida para acelerar la cena, hacer comida rápida, cambiar los horarios de la limpieza, esperar a que todos se duerman para estudiar, resignar bonificaciones o promociones de ascenso y hasta renunciar al trabajo. Aun en espacios reducidos y condiciones de fuerte restricción material, los estudiantes se las arreglan para hacerse de un espacio y un tiempo para estudiar. Más aún, incluso el trayecto de viaje en colectivo, también fue convertido en un espacio productivo, plausible de ser utilizado para estudiar.

Aun cuando alguno de estos motivos pudiera esporádicamente ser invocado como explicación para el abandono, para nuestra perplejidad, un causal no contemplado se reveló particularmente importante, pues nos puso de cara con el modo etnocéntrico con que habitualmente la opinión pública y algunos estudios académicos se refieren a los sectores populares. Una importante discusión al respecto se suele dirimir en torno a las razones por las cuales los sectores populares se movilizan: más precisamente, cuando se les imputan razones instrumentales basadas en la necesidad y la carencia material<sup>30</sup>. Suele recaer sobre sus espaldas la sospecha en torno a las motivaciones para la participación política, el involucramiento en movimientos sociales u organizaciones religiosas, desde una dimensión reduccionista (casi biologicista), que adjudica como motor para la acción social a la “necesidad”, desconociendo la dimensión simbólica, emotiva y por lo tanto, plenamente humana.

Lo que encontramos como causal del abandono fue una concepción holística de la noción de persona, en tanto lo que fue invocado para dejar de estudiar correspondía, más que a las problemáticas cotidianas de organización de la vida diaria, a la ausencia de vocación: “esto no es

---

30 Tales fenómenos fueron interpretados bajo la categoría “clientelismo” entendiéndose por esto el intercambio de recursos públicos por votos. Un amplio debate ha tenido lugar en la última década respecto del peso concedido en esos intercambios a los aspectos inmateriales como agradecimientos, favores y más concretamente al prestigio. Los trabajos de Auyero (1997, 2001 y 2002) considerados pioneros en esa línea de investigación fueron revisados por considerar al clientelismo solo en su fase instrumental y al mismo tiempo porque el tratamiento concedido a los valores morales como el agradecimiento, el compromiso y la amistad son señalados en tanto “creencia” o como parte de la “ideología”, restándoles de esa manera peso explicativo. Trabajos etnográficos más recientes realizados en los municipios de La Matanza e incluso Florencio Varela, el mismo en que se emplaza la universidad, muestran la dimensión constitutiva de esos aspectos en los lazos clientelares. Consultar: Colabella, 2009, 2010, 2011 y 2013, Ferraudi Curto, 2006 y 2009; Manzano 2007 y Quirós 2008 y 2011. Otros autores han sido más audaces que Auyero y han interpretado los modos en que los sectores populares se movilizan para la obtención de recursos públicos mediante la lógica del “cazador”. En ese sentido, véase Merklen (2005).

para mí”, “no es lo que quería” o “esto no era lo que estaba buscando para mi vida”. Esta dimensión inesperada puso en relieve el carácter fuertemente transformador que los estudiantes asignan al paso por la universidad. Sin lugar a dudas se trata de una transformación completa y radical de la persona, quien cambia visiblemente su apariencia, su vestimenta, su forma de hablar, su modo de percibir y analizar el mundo, hasta comprometer inclusive la propia identidad de género<sup>31</sup>. Sin embargo, como veremos en nuestro último apartado, este proceso de transformación de la persona tiñe de ambigüedad los efectos que se despliegan en el entorno familiar y barrial.

### **“AHÍ VA LA FUTURA CHETA<sup>32</sup>”: LA UNIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL**

Nuestro hallazgo más significativo en torno a los efectos que la universidad provoca entre los estudiantes es la transformación que deviene de los nuevos aprendizajes, así como la distancia y las jerarquías que posibilitan una inclusión social parcial así como un reposicionamiento estructural. Lorena lo expresó del siguiente modo: ¿cómo ven tus compañeros de trabajo que estudies?

*“Bien, contentos porque retomé la universidad y puedo ayudarlos en cosas que cuando uno está fuera de la universidad no las ve. Cada clase es una experiencia. Por ejemplo, con la profesora (de prácticas culturales) Emilce. Yo le digo a mi marido: es una eminencia, muy preparada, me encanta escucharla, cuando habla dice las cosas con conocimiento, siempre salgo (de la clase) con algo nuevo, con conocimientos que no sabía que existían. Voy a mi casa y debato con mi marido, él, aunque no siguió estudiando lee mucho, está muy informado, siempre al tanto de todo, debatimos. Por ejemplo, no sabía qué era cultura... (No sabía*

31 Tal es el caso de alumnos(as) que si bien ya habían iniciado un proceso de cambio o transformación de género (la denominada identidad “trans”), la universidad les permitió extender o abrir ese proceso a sus compañeros y profesores y dar curso a los trámites legales y burocráticos que también implican ese proceso de transformación como el cambio de nombre y la tramitación de un nuevo documento.

32 La “cheta” es un término que proviene de un *sketch* humorístico de los años ochenta en la Argentina. Habiendo surgido en el seno de una reedición de “Operación Ja Ja”, programa creado por los hermanos Gerardo y Hugo Sofovich en la década del sesenta, contó con varias actualizaciones. La de los años ochenta incluía un *sketch* llamado “Los chetos”, donde actuaban Silvia Pérez, Pablo Codevilla y Willy Ruano. Ambientado en la barra de un bar, usaban palabras en inglés y parodiaban a los jóvenes de sectores medios y altos urbanos de la Ciudad de Buenos Aires, con determinados patrones de consumo, características físicas, uso de ropa de marca y gestos y modales propios que devenían en diacríticos respecto de los jóvenes de sectores populares.

*que) era el saber de cada uno, que cada cosa que hace cada uno es cultura. Sino, seguiría con el mismo concepto de que cultura la tienen los que estudian y no que es algo que tenemos todos”.*

Gracias a los nuevos conocimientos adquiridos, Lorena pudo analizar y categorizar prácticas comunes durante su socialización en Paraguay:

*“Mis abuelos eran alemanes, se habló alemán en mi casa, el guaraní era algo, no mal visto, pero era algo fuera de mi casa, mi abuelos discriminaban a todos, yo los adoraba, pero el negro, era negro, el alemán en cambio, lo hablo con mi mamá. Mis abuelos decían que afuera de mi casa era diferente, la lengua, las comidas, las costumbres, en la casa de los paraguayos, decían mis abuelos, éramos todos paraguayos pero como que se diferenciaban, ¿nosotros que seríamos? ellos eran los paraguayos y ellos a los alemanes, rusos, ucranianos, nos mezclaban, todos éramos rusos para ellos. A mí me decían rusa. Yo me enojaba porque yo no era rusa, era paraguaya, pero siempre había una rivalidad entre los paraguayos y nosotros, los más blancos y los más oscuros”.*

Una reacción parecida mostró Juana al participar, animada por la profesora Laura, en la lectura crítica del libro de una de las investigadoras sobre los migrantes limítrofes. No sólo lo discutió con su esposo, sino que también resignificó el trato dispensado por el tío que los tuvo trabajando en un taller clandestino sin salario. Las cuestiones en torno a la informalidad y la seguridad laboral provocaron charlas y reflexiones en el taller de costura y en el seno de su familia (a la investigadora y autora del libro):

*“Leímos su libro y nos mirábamos con mi esposo. Decíamos, nos tendría que pagar, pero no se pudo, fue una impotencia... ¿Por qué crees que no pudieron?... No teníamos documentos, éramos indocumentados, estábamos encerrados, no conocíamos, ir a la comisaría ,no sabíamos ni dónde quedaba, hay una en Ezpeleta, y además es el sobrino de mi suegra... me parece muy mal ese proceder, yo tengo hoy mi taller, pero trato de que no pase lo mismo”.*

Sin embargo, no siempre es posible contar con la anuencia de todos. Tal es el caso de Mirta, a quien simultáneamente la universidad la acerca a sus hijos, estudiantes de arquitectura y meteorología, y la distancia de su esposo:

*“siente celos de que yo tenga más contacto con los hijos, porque hay un código común, y se siente disminuido, por ejemplo, ayer o antes de ayer miramos las noticias, hizo un comentario y le dije: hay un montón de gente que repite lo mismo, por qué decís eso, y todo eso lo aprendí en la universidad. Trato de no hablar, pero cuando me llenó, hablo en un lenguaje que no es acorde al de él, y eso le molesta... ¿y a vos te molesta esa distancia que se hizo? No, porque yo lo conocí como es mi marido, así, y lo quiero así”.*

La contracara de este proceso es el desconcierto, o lo que Bourdieu denomina en *La reproducción* (1977), el “arbitrario cultural” en tanto arbitrariamente los contenidos académicos no coinciden con la cultura de los sectores populares, es decir le resultan novedosos a la vez que desconocidos, es decir, ajenos a su “capital cultural”. En este sentido nuestro estudio abona la idea de Ezcurra respecto del mundo universitario en tanto “inclusión excluyente” (2011), sobre todo cuando esta brecha es vivida con mucho desconcierto y se ven obligados a reproducir contenidos que no les resultan significativos o que son notoriamente extraños a sus experiencias previas, sin visualizar su potencial relación con su futura profesión. Sin embargo, no deja de constituirles el mayor desafío, al que responden redoblando los esfuerzos de apropiación y sintiendo mucho orgullo cuando lo logran.

Esta misma distancia es referida en el trato con los vecinos. La mayoría dice no tratarse con nadie. Lo que encontramos como fundamento de esta expresión, es una diferenciación en torno a lo que es considerado un trato amable (incluso en aquellos casos en los cuales los estudiantes tienen un comercio barrial, y que aseguran no tener una relación profunda con los vecinos, salvo como clientes) de una amistad con un vecino. En este sentido, algunos testimonios dan cuenta del proceso de diferenciación que, gradualmente, separa y distancia en términos simbólicos, a los estudiantes de sus vecinos. Un ejemplo de ello lo proporciona Matías cuando dice: “mis padres me alientan, porque no hay mucha gente en el barrio que se anime a estar en la facultad, los chicos de ahora son un descontrol, la mayoría de los chicos del barrio no estudian, están todo el tiempo en la calle”.

Por su parte, Virginia comenta el contraste entre el ambiente en la universidad y en el barrio. Dice:

*“Me gusta estar en compañía, tengo temas en común, hablamos con los chicos de las tareas, qué entendiste, el ambiente me gusta mucho” (en cambio mis vecinos) “Se me ríen, dicen que estoy loca, ojalá pudiera traer a más de uno, adolescentes también, porque no es que no se puede, es querer, porque como que sienten*

*que la universidad no es para ellos, no tienen cabeza, pierden el tiempo, no ganan dinero, en cambio yo lo veo que es algo que a mí me gusta, quizás hoy no veo dinero, pero también como persona me forma a mí (...) Incluso por más que ponga una peluquería, pararme desde este punto, que asistí un año dos años, o así haya terminado, tenés otra visión, otro conocimiento, empezamos a cambiar el trato también, me gusta muchísimo, por eso estoy intentando seguir, seguir”.*

Como podemos visualizar, los estudiantes reproducen las mismas imputaciones que la opinión pública y algunos teóricos hacen respecto de móviles considerados inmorales para la acción social: el dinero y el carácter exclusivamente instrumental de las prácticas. Sin embargo, cuando son ellos quienes los aplican para clasificar y distinguir prácticas sociales en su barrio, legitima una jerarquización y una distinción de superioridad respecto de sus vecinos.

El caso más flagrante y que dio origen a la expresión que encabeza el apartado es una anécdota que nos refirió Claudio, acerca de una joven que trabajaba como empleada suya en la pizzería:

*“ella estaba en tercer año de la facultad, era de la villa y me contaba que allá la molestaban mucho, la rechazaban, la cargaban, los flacos vagos de la esquina le decían: eh, ahí va la universitaria, la futura cheta, qué te pasa que no saludás más... ella tenía como tres años de facultad, y ella decía, lo que pasa es que yo de a poco empecé a cambiar, no era de comprarme ropa, a plancharme el pelo, me puse más coqueta, ahora trabajo para comprar más ropa, estoy cambiando mi vida, algún día quiero salir de esto, decía, y se le complicaba la situación”.*

Desde nuestro planteo inicial, fuertemente centrado en la relación educación- trabajo, habíamos enfatizado la inclusión a la vez que, desestimado toda una serie de aspectos más vinculados con la producción de diferencia al interior de las familias, el cambio en el lenguaje, en la forma de pensar, argumentar, evaluar, juzgar, en las prácticas cotidianas, en las prioridades en el uso del tiempo, en una jerarquía que prioriza el estudio por sobre el pasar tiempo con familiares, vecinos y amigos. Esto implica además para varios de ellos, un profundo divorcio entre lo que ven en la universidad y sus vidas cotidianas, que no provocan integración en su mundo más cercano, sino más bien lo contrario. Para quienes no poseen un entorno donde los temas que se tratan en la universidad (ya sea de cultura general o de las materias específicas) forman parte de las conversaciones cotidianas, ocurre que se ven obligados a hacer

un gran esfuerzo para apropiarse de contenidos, problemáticas, modos de ver las cosas que les resultan ajenos y que además, salvo en el ámbito escolar, no van a tener con quién discutir en su entorno más inmediato. Como pudimos observar, esta situación si bien genera profundas desazones a los estudiantes, también tiende puentes con miembros de otras generaciones etarias que también estudian en la universidad y con los cuales, nuestros estudiantes comparten un mundo simbólico en común.

Precisamente es en la visión de futuro donde la tensión inclusión-exclusión llega al paroxismo. Todas las dimensiones que analizamos como movilizadores para la elección y prosecución de las carreras, se anudan en imágenes de futuro que tienen como denominador común al título como una suerte de llave que abre numerosas puertas. Una de esas de esas puertas, y la que todos esperaríamos, es por supuesto, conseguir trabajo. Mientras algunos estudiantes, por ejemplo, David y Francisco, ya consiguieron trabajo en el medio local (en una clínica de Florencio Varela), Nadia tiene como expectativa dejar de limpiar zanjas en la calle:

*“contenta. Porque no sé... qué se yo, porque iba a hacer algo que yo quería, que me gusta, el día de mañana voy a tener una recompensa en trabajar en algo que a mí me gusta y que voy a ganar bien, no como ahora, tres veces, cuatro veces más, de lo que gano ahora, sí contenta... a veces reniego, después digo: no, si quiero trabajar menos o las mismas horas, pero no me va a doler todo el cuerpo, levanto carretillas, me duele la cintura, me ensucio toda, me mojo los pies, me voy toda limpita y vengo toda sucia, digo no, el día de mañana voy a tener mi recompensa, monetaria y también de estar contenta, de hacer algo que a mí me gusta y que no va a ser un trabajo pesado, como ahora”.*

Juana también quiere sacar a su familia del trabajo en los talleres de costura:

*(cuando termine): “voy a trabajar y lo voy a sacar a mi esposo de donde está. Yo le dije, es tan lindo estudiar, te abre otras puertas, porque vos estás acá, con nuestros paisanos, encerrado en la música, otro tipo de diálogo se tiene allá, no sabes lo lindo que es tener nuevas experiencias, gente distinta, profesores, el mismo ambiente... vos tenés que continuar, le dije. Pensálo, porque podemos hacer el esfuerzo de cerrar el taller, y trabajar, por eso tengo que sacar las máximas notas este año, ir a hacer las pasantías, y con eso, le dije a mis hijos, vamos a suprimir muchas cosas, no vamos a tener muchas cosas, un tiempo, porque quiero que papá estudie. Leí en lengua o en historia, que si uno se prepara,*



*estudia, para los que se preparan hay más aumento de sueldo, podés trabajar tranquilo, pocas horas, haciendo lo que te gusta hacer, encima te perfumás... yo me tracé eso, lo voy a cumplir, pero me tienen que ayudar, lo hablamos en familia, mi hijo termina la secundaria y quiere estudiar en la UNAJ, electromecánica. Es decir que hoy toman mi ejemplo, se reflejan en mí y a mí me satisface sembrar eso en ellos”.*

Al igual que Juana, muchos son los relatos en los cuales los estudiantes manifiestan alegría y orgullo por haberse constituido en un ejemplo y un aliciente para que sus hijos continúen o retomen sus estudios universitarios. Lo mismo ocurre entre hermanos o primos de una misma familia, donde el hecho de que alguno de ellos inaugure el proceso de estudiar en la universidad, el resto se ve interpelado y animado a seguir sus pasos. Este mismo espíritu se traslada al ámbito de futura inserción laboral entre quienes se plantean además del ejercicio de la profesión, el ser profesores universitarios, no sólo para devolver lo que la universidad les brindó, sino con el afán de constituirse en ejemplos para otros. Tal fue el ánimo manifestado por varios estudiantes en diferentes contextos de charla.

Pero las expectativas de transformación de la persona que la universidad alienta, van mucho más allá de la carrera y la correspondiente credencial educativa. Tal el caso de Virginia, quien sueña con trascender como escritora:

*“si yo llegara a terminar esto a los 50 pienso hacer psicología, porque mi meta desde los ocho años, es escribir libros, toda mi vida soñé con escribir libros, sueño que soy escritora, siempre soñé con eso, no importa en qué tiempo llegue, lo importante es llegar y si es para escribir un libro, ¿cuánta gente en el ocaso se inspira más?, ¿cuántas cosas he aprendido en la vida? antes me mandaba con todo, la emoción me podía...hoy reflexiono más”.*

Sin embargo, al igual que “la cheta”, Lidia puso en palabras de nuestros entrevistados la aspiración máxima en términos de movilidad social ascendente. Ante la pregunta ¿qué vas a hacer cuando te recibas?, nos respondió: “Como soy yo... Irme de acá. No aguanto más estar acá”.

A partir de todos los testimonios expuestos en el presente apartado, resulta menester atender a las contradicciones y desajustes respecto del significado de “éxito” según la institución universitaria, según el cuerpo docente y según los propios estudiantes y sus familias. Dependiendo de las expectativas particulares y de los condicionantes y constreñimientos, sin lugar a dudas el mero tránsito por la universidad o la realización de

la carrera de manera más lenta que lo estipulado en los planes de estudio constituyen en sí, un logro apreciado por los estudiantes.

Y puesto que se trata de la primera generación de universitarios en sus familias, el adquirir un nuevo vocabulario, nuevas pautas de consumo, formas de vestirse y de arreglarse, cambios en la apariencia y la fisonomía, conforma una constelación de transformaciones que operan sobre la totalidad de la persona del estudiante. En este sentido se produce un doble movimiento en términos de proximidad y distancia, que implica un esfuerzo permanente de negociación cotidiana: proximidad con aquellos familiares y vecinos con los que comparten una experiencia universitaria común; un reposicionamiento en términos de jerarquía, en tanto el estudiante universitario deviene en fuente potencial de recursos múltiples como cuidados personales, atenciones, favores, ayudas; y distancia respecto de aquellos con quienes no comparte el mismo capital cultural y más aún, respecto de aquellos de los cuales el estudiante busca activamente diferenciarse.

#### **PALABRAS CONCLUSIVAS: LA UNAJ COMO POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN SOCIAL ENTRE LOS SECTORES POPULARES DEL SUR DEL CONURBANO BONAERENSE**

El contexto en el que se inscriben los debates sobre la educación como política social, puede situarse a nivel internacional en el marco de diferentes modelos de desarrollo, con sus etapas específicas y políticas concomitantes. Desde esta perspectiva, el keynesianismo implicó una ruptura con la etapa liberal previa a la década de 1930, consolidándose como un nuevo ciclo de intervención estatal en la economía mundial a partir de la segunda posguerra. El primero se había desarrollado en la etapa mercantilista y en los inicios del capitalismo industrial, cuando el Estado creó condiciones para el desarrollo de sus burguesías europeas nacionales. El liberalismo que siguió a esta etapa, tuvo como consecuencias la fluctuación abrupta de los ciclos económicos de auge y recesión, con graves efectos sobre la producción y el empleo, así como con altos grados de conflictividad social. La necesidad de regularizar el ciclo económico y evitar fluctuaciones dramáticas en el proceso de acumulación de capital dio lugar al Estado Keynesiano. Keynes veía en los procesos de crisis periódicas, crisis de subconsumo, es decir, mayor capacidad para crear riquezas que para consumir. Una redistribución de la distribución primaria del ingreso – generado en el proceso de producción y apropiado por los diferentes sectores sociales– según Keynes permitiría una mayor producción y mayor ganancia, al provocar una propensión al consumo: los trabajadores consumirían la mayor parte de su sueldo al ver aumentada su capacidad de consumo y ello le permitiría al capitalista invertir y ganar más.

Las políticas keynesianas se centraron en el Estado como regulador del ciclo económico (a través de políticas crediticias, tributarias y arancelarias); productor (a través de inversiones productivas y de infraestructura); y políticas de pleno empleo y salarios crecientes (que aseguren una demanda social constante de bienes y servicios). Esta etapa de crecimiento económico constante y sostenido, fue acompañada por políticas sociales universalistas típicas del Estado Benefactor (puesto que se centran en la redistribución secundaria del ingreso) que, junto con las políticas keynesianas señaladas, mejoraron las condiciones materiales y simbólicas de la población. Estas ideas se ejecutaron desde 1949 hasta 1970. A mediados de los setenta los indicadores económicos comenzaron a mostrar una reversión en la producción, la productividad, el empleo y la estabilidad de precios. La crisis del keynesianismo aparece como una crisis de inversión o acumulación. Las hipótesis más firmes para explicarla, son las que atienden al desmedido proceso inflacionario que imposibilita invertir, generada por el financiamiento a la guerra de Vietnam y la emisión de dinero sin respaldo por parte de los EEUU; así como la crisis petrolera y el aumento del precio del petróleo. Una segunda hipótesis firme plantea que el Estado Keynesiano introdujo un elemento que perturbó el proceso de acumulación al debilitar los mecanismos tradicionales de disciplinamiento de la fuerza de trabajo: la recesión y el desempleo.

La estrategia neoliberal para superar esta crisis del capitalismo, descansó en el ataque a las políticas keynesianas, y a aquellos aspectos del Estado Benefactor que reforzaban el poder de los trabajadores para presionar por una distribución más equitativa del ingreso. Las principales políticas implementadas fueron la desregulación (libertad de mercado que deja en pugna a cada quien según las posibilidades de los recursos particulares que pueda poner en juego); las privatizaciones y reestructuración de las empresas públicas (con vistas a disciplinar la fuerza de trabajo a través de los despidos, el desempleo y la tercerización); la flexibilización laboral (que implica un retroceso de la clase obrera como fuerza política y la debilitación de la capacidad de negociación colectiva); y las políticas sociales focalizadas (tendientes a eliminar las bases universalistas de derechos de la ciudadanía a determinados servicios, por ejemplo salud y educación, profundizando los procesos de segmentación en circuitos diferenciados) (Isuani, 1991; Isuani y Filmus, 1998; Castel, 1999; Lo Vuolo, Barbeito, Pautassi y Rodríguez, 1999) .

Ya a mediados de los años noventa, Pierre Rosanvallon (1995) exhortaba que un modelo de desarrollo que pretenda revertir las consecuencias en términos de desempleo, pobreza y exclusión, debe reinventarse en términos de un Estado de providencia activo, en torno al derecho a la inserción y al trabajo. En consonancia con esta idea,

Amartya Sen (2000), reconocía que no todas las personas tienen la misma posibilidad de transformar diferentes recursos en resultados que mejoren la vida o ayuden a construir felicidad, y que un objetivo central debería ser el orientar las políticas públicas hacia la potenciación de las capacidades personales para aumentar las opciones de elección y realización personal.

Para aquel período en Argentina se verificó un aumento de la pobreza, la indigencia y la distribución del ingreso. Para 1989 los hogares que vivían bajo la línea de pobreza alcanzaron el pico de 38,4%, valor que tuvo lugar en un período de hiperinflación que, si bien mejoró durante la primera mitad de 1990, en la segunda mitad volvió a deteriorarse. Así el porcentaje de hogares pobres será de 13,6% para 1992 y aumentará a 20,1 % para 1996. Respecto del mercado de trabajo se verificó una tendencia similar: mientras a comienzos de la década de 1990 la tasa de desempleo del Total de Aglomerados Urbanos se encontraba en un 6,3%, la misma se elevó a 13,8% en 1999, teniendo su pico más alto en la historia argentina de los últimos veinticinco años en mayo de 1995 con un 18,4%. La estrategia del Estado argentino para paliar tal situación consistió en la implementación de políticas sociales focalizadas para atender a personas en situación de pobreza. Para 1996 el Estado Nacional contaba con 48 programas sociales destinados a la atención de personas en esa condición; 14 de ellos correspondían al área de Empleo y Desarrollo Productivo. En 1997, el número de programas se elevó a 53, creciendo el área de Vivienda y aquellos ejecutados desde la Secretaría de Desarrollo Social, a la vez que Empleo y Desarrollo Productivo contaba con 15 programas. Para 1998, un total de 55 programas sociales componían la oferta nacional, 18 de ellos correspondientes al área de Empleo y Desarrollo Productivo. Al finalizar la década, en 1999, se observó un considerable aumento de los mismos llegando a 70 programas sociales, siendo nuevamente la temática de Empleo y Desarrollo Productivo la que incorporó un mayor número de los mismos: 30 programas. Como se observa en esta somera caracterización, la novedad fundamental estuvo relacionada con el significativo aumento de aquellos programas destinados a atender los problemas coyunturales de falta de ingreso por los problemas en el mercado de trabajo (Acuña, Kessler y Repetto, 2002).

Respecto de la condición de asistencia al sistema educativo, los autores arriba mencionados destacan que para mayo de 1998 la población de entre 18 y 24 años de edad, de 28 aglomerados urbanos que asistía al sistema educativo, corresponde al 43,1%. Y respecto de la cobertura educativa para 1997 en el nivel terciario, por quintiles de ingreso per cápita del hogar, para el primer quintil es del 16,6 % y para el quinto quintil es de 73,6% para todo el país. En ese contexto operó

también un proceso de inclusión social mediante la educación, a través de la creación de nuevas universidades de alcance nacional en el conurbano bonaerense, donde se ubican la mayoría de los hogares en condiciones de vulnerabilidad. Éstas fueron pensadas en términos de soporte y articulación con las comunidades en las que se localizaron. Entre ellas se destacan la Universidad de Quilmes y la Universidad de la Matanza, en 1989; las de General San Martín y General Sarmiento, en 1992; y las de Lanús y Tres de Febrero, en 1995.

Según Ana María Ezcurra (2011), la masificación de la educación superior en el mundo constituye desde hace cuatro décadas una tendencia “estructural, nuclear y global” (2011:12), que indica el ingreso de franjas sociales antes excluidas (2011: 16). América Latina comparte esta tendencia, aun cuando existe una acentuada desigualdad intrarregional, entre diferentes países. Sin embargo, el stock de egresados con respecto a los ingresantes indican un abandono relevante, que para el caso de Argentina alcanza al 11, 1 % (2011:14). Las altas tasas de deserción dan cuenta de otra tendencia estructural clave: se trata de una inclusión excluyente (2011: 17).

Esto implica, según la autora que la expansión de la matrícula no ha significado la resolución de desigualdades sociales persistentes, afectando especialmente a los estudiantes de las franjas socioeconómicas más desfavorecidas (2011: 22). Toda una serie de factores convergentes acentúan el riesgo a desertar sobre todo en los estudiantes de primera generación, si además dedican tiempo parcial a los estudios por obligaciones familiares o trabajo, retrasan su ingreso al ciclo postsecundario, provienen de escuelas medias de segmentos educativos de menor calidad y con una preparación académica insuficiente para iniciar estudios universitarios, y no cuentan con experiencias familiares y recursos culturales y simbólicos cercanos a lo que significa la vida universitaria (Ezcurra, 2011: 23-41; Kisilevsky y Veleda, 2002). De hecho, según datos de la CEPAL del 2007, en América Latina los porcentajes de alumnos de primera generación que logran graduarse son mínimos: 3,1% cuyos padres tienen hasta primaria incompleta; 5,9% hasta media incompleta; 5,4% con secundaria, a la vez que esta proporción aumenta al 71,6% cuando los padres cuentan con estudios superiores completos (2011: 25).

En nuestro caso concreto de la Universidad Jauretche, los factores que acentúan el riesgo de la deserción, puestos en números para los ingresantes del 2011, corresponden a que el 80,4% de los padres y el 72,8% de las madres no han finalizado sus estudios secundarios. El promedio de edad de los estudiantes es de 27,9 años siendo el tramo comprendido entre 20 y los 24 años de edad el que alcanza el mayor porcentaje con el 26,1%, a diferencia del tramo comprendido entre los

17 y los 19 años, es decir, de aquellos que recientemente finalizaron la escuela media, con un 19,6 %. Asimismo, se observa que en el 32,4% de los hogares de los ingresantes, el principal perceptor de ingresos es el padre, en el 25,7% de los hogares el principal perceptor es el propio alumno; y en tercer lugar se ubican aquellos estudiantes que en su hogar el principal perceptor es el cónyuge (20,7%) (Fuente Encuesta a Ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Enero-febrero 2011).

Como podemos inferir de estos datos estadísticos, la población a la que atiende la Universidad que pretendemos estudiar, se encuentra en situación de alto riesgo de abandono, razón por la cual resulta relevante estudiar las estrategias exitosas e identificar los principales escollos con los que, de manera cotidiana, van lidiando los alumnos en su vida universitaria. En este sentido, Ezcurra postula que el capital cultural, sobre todo el escolar con relativa autonomía del familiar, incluso puede remontar o mitigar ciertas determinaciones familiares, como el estatus de primera generación, y así reducir las brechas sociales de graduación en el ciclo postsecundario (2011: 43).

Respecto de esta noción creada por Ezcurra en torno a la “inclusión excluyente”, nuestro trabajo de campo develó matices que permiten enriquecerla. Como pudimos mostrar, tienen más posibilidades de éxito quienes poseen en su haber una frustrada experiencia universitaria. Es decir que, si uno hace un recorte temporal sincrónico, podría abonar plenamente la idea de Ezcurra en torno a que el abandono o la deserción constituyen efectivamente un fracaso, es decir, conforma una inclusión excluyente. Lo que aportamos es que, visto de manera procesual y diacrónica como parte de un ciclo más largo, dicho abandono constituye el primero de, a veces, varios intentos. Es así como el fracaso deviene condición de posibilidad para el éxito, tanto para elegir una nueva carrera o una carrera afín a un campo de preferencias, así como para darse cuenta de la vocación.

Lo que sí efectivamente encontramos, es una brecha entre la vida cotidiana de los estudiantes y la vida universitaria. En este sentido la “inclusión excluyente” no se vincula tanto con el abandono al no compartir los códigos del saber académico (aunque también registramos algunos casos) sino, las más de las veces, con un sentimiento de distanciamiento y/o producción de nuevas jerarquías que la universidad les permite construir. Desde las relaciones consideradas más íntimas y duraderas, con la familia, hasta los vínculos más laxos, con vecinos e instituciones barriales, los términos de la relación se ven profundamente afectados. Este movimiento admite un rango que puede ir desde la producción de una fuerte distinción que reposiciona al estudiante en su trama de relaciones, al punto que se aspire a salir del entorno una vez que se alcance el título universitario.

En lo que respecta a la relación educación, trabajo y clase social, las principales discusiones planteadas por las teorías crítico-reproductivistas de la educación, centraron su mirada en la relación entre educación (o cultura) y trabajo, en particular respecto de su contribución a la reproducción de clase (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1986; Baudelot y Establet, 1987). Básicamente estos autores intentaron mostrar la correspondencia entre el nivel educativo alcanzado y la inserción laboral, o la relación entre clase social y tipo de códigos lingüísticos, emparejando a los sectores populares con el dominio de códigos restringidos y a los sectores medios y altos con el manejo de códigos amplios (Bernstein, 1989). En este sentido, la educación tendría un potencial ambiguo, en tanto podría posibilitar la legitimación de los saberes de los sectores subalternos, coadyuvar a la movilidad de clase o propiciar una transformación social revolucionaria, a través de una pedagogía de la liberación (Freire, 1970).

Más pertinente todavía al argumento de este apartado conclusivo, es la discusión sobre la disputa entre el arbitrario cultural hegemónico y los saberes de los estudiantes que no participan del mismo por su origen de clase (Bourdieu, 1977 y [1964] 2009), y cuya negativa a reproducir estos códigos ha sido interpretada o bien como resistencia o bien como una forma de dominación, en tanto tiene como consecuencia la reproducción de la clase social de origen (Apple, 1986; McLaren, 1994; Giroux, 1996; McRobbie, 2009), o, como vimos para el caso universitario analizado en términos globales por Ezcurra, la exclusión del sistema de educación superior.

Lo que encontramos a través de nuestro estudio, es el esfuerzo que estos estudiantes realizan por apropiarse de un habitus<sup>33</sup> que la universidad introduce como novedad y que en su gran mayoría desconocían por su origen de clase. Constatamos que sin lugar a dudas se trata de la primera generación de universitarios en sus trayectorias familiares. Una abrumadora mayoría son hijos de antiguos trabajadores rurales de la caña de azúcar, el algodón, el tabaco y la yerba mate, migrantes internos o de países limítrofes, y obreros urbanos, metalúrgicos, de la construcción, de las fuerzas de seguridad, de gendarmería, policía, prefectura y fuerzas armadas; y que, en muy buena medida, se iniciaron en el mundo del trabajo en la niñez, mientras sus madres suelen ser amas de casa o empleadas domésticas.

---

33 Si bien fue Pierre Bourdieu quien logró ubicar el término *habitus* más allá del campo estrictamente académico, dicho concepto puede rastrearse en otros autores como Marcel Mauss y Norbert Elias. Concretamente el concepto refiere a predisposiciones adquiridas, a las prácticas y representaciones que los individuos formamos mediante redes de interdependencia y la interacción social y que les permiten clasificar y construir modos de sociabilidad específica en campos y espacios diversos como la universidad o el barrio.

Estos datos empíricos nos permiten compartir con Ezcurra que se trata efectivamente de un proceso de masificación y apertura al ingreso de nuevos sectores sociales (concretamente sectores populares) a la universidad. Sin embargo también comprobamos que se trata de una experiencia compartida con primos, hermanos mayores, cuñados, sobrinos e hijos. A este respecto nos animamos a combinar ambas cuestiones. Notablemente nos encontramos con que estudiantes en un amplio rango etario (20-50 años), todos ellos van a ser primera generación de universitarios. Pero si ajustamos la lupa encontramos que esta homogeneidad (estudiantes universitarios de primera generación) se encuentra matizada por relaciones jerárquicas de parentesco que puede incluir a padres e hijos, tíos y sobrinos, que se recibirán todos en un período similar. Y, aunque se trata de generaciones etarias diferentes, todos integrarán en el próximo lustro la categoría de primera generación de universitarios.

La categoría generación en sentido estricto, es decir como algo sucesivo, no nos permite dar cuenta de este proceso de simultaneidad en el que padres e hijos, tíos y sobrinos, se van a recibir al mismo tiempo, y todos van a ser primera generación de universitarios. Postulamos en ese sentido como categoría para explicar este fenómeno novedoso “simultaneidad intergeneracional de estudiantes de primera generación universitaria”. Amparándonos en la idea elisiana de posición generacional, vemos aquí operar el caso opuesto al descrito por Elías acerca de Mozart, quien además del saber específico de la lectura y escritura musical a muy temprana edad, su padre se esforzó en inculcarle el canon de la sociedad cortesana. En el caso de la UNAJ, esta apropiación está siendo realizada de forma simultánea por distintas generaciones, lo cual supone un esfuerzo doble, además de estudiar los contenidos específicos, deben aprender los “trucos del oficio estudiante”.

Por último, en lo referente a las posibilidades de una inclusión entendida como inserción laboral futura, el trabajo de Paul Willis (1988) y su revisión crítica en pleno auge del capitalismo flexible, resultan cruciales para el presente estudio. Mientras en su primera etnografía, durante la década de 1970 Willis encuentra que los jóvenes estudiantes de clase obrera lograban éxito laboral al insertarse como obreros y reproducir intergeneracionalmente el lugar social ocupado por la generación de sus padres, a través del fracaso escolar, los autores que realizaron una indagación similar en los años noventa, encontraron un panorama muy diferente. Resulta notable la descripción que de este proceso realizan los autores del volumen conmemorativo de los 25 años de *Aprendiendo a Trabajar* de Paul Willis, llamado *Learning to labor in new times* (2004). Allí sus compiladores Nadine Dolby and Greg Dimitriadis muestran, para el caso de dos países industrializados (Inglaterra



y Estados Unidos) cómo este nuevo contexto del capitalismo promueve nuevas respuestas entre los jóvenes. Por un lado, porque la contracultura como vía para reproducir socialmente su propio lugar como obreros blancos era posible en un marco del capitalismo del pleno empleo, tal como era el contexto de los años setenta, en el cual Willis hizo su etnografía seminal. Por otro lado, un cuarto de siglo después, ningún empleo espera a los muchachos sin credenciales educativas, por lo cual los jóvenes no sólo intentan asimilarse a las pautas escolarizadas sino también aferrarse a los espacios sociales que los pueden contener: el barrio, la familia, los lazos de parentesco y las identidades con base en las adscripciones etno-nacionales o raciales. En este sentido, como afirman todos los autores del texto conmemorativo de Willis, cada vez más asistimos a un proceso donde los vínculos de base territorial adquieren un importante papel para la integración de los jóvenes al mundo social.

Vínculos de este tenor son los que les posibilitan a los estudiantes poder organizar sus vidas cotidianas. Asimismo, las personas interpe-ladas dieron cuenta del conocimiento en torno al cambio en el contexto para conseguir un trabajo así como de la desvalorización constante de las credenciales educativas, la tan mentada “fuga hacia adelante” (Tedesco, 1983). Lo que pareciera menos comprendido es que el título no abre oportunidades laborales por sí solo, ni posibilita cambios tan radicales como son los esperados por los estudiantes. Pudimos detectar una fuerte creencia en torno a la idea de una inserción social pos-gradua-ción casi exclusivamente meritocrática. El diploma, al tratarse de un documento personal con el nombre del estudiante, coadyuva a vivenciar el logro como individual, corriéndose el riesgo de que la persona se sienta atomizada y que, de este modo, desaparezcan las condiciones de producción que lo hicieron posible, y donde, como vimos, tenía preminencia la red de interdependencia. En este sentido, el reconocimiento individual que se objetiva en el título puede implicar desconocimiento de los esfuerzos, favores y ayudas que hizo el resto de los implicados, a la vez que afirmar una perspectiva meritocrática e individualista de logro y de inserción (Bourdieu, 2012).

Es aquí donde las teorías sociales sobre los intercambios de favores entre personas con distintos grados de vinculación (parentesco, vecindad, amistad, padrinzgo, jefatura y subalternidad), y que cuentan con una larga tradición en la antropología, pueden auxiliarnos para pensar agudamente nuestro objeto. Hasta el presente, el acento ha sido colocado fuertemente en el tipo de intercambio, las obligaciones recíprocas y las relaciones de poder y diferencias de estatus entre los “patronos” y sus “seguidores” (Wolf, 1980; Gellner, 1985) y utilizado fundamentalmente para comprender las prácticas políticas de “clientelismo”. Una lectura más afín a la idea de redes ha sido crucial a la

hora de comprender los fenómenos migratorios, en particular para interpretar los procesos relacionados con el “dar y conseguir trabajo” (Vargas, 2005), propiciar el ingreso a un rubro laboral (Bourgois, 1989; Wallman, 1979; Vargas y Villata, 2013) o garantizar un determinado tipo de conducta por parte de los trabajadores (Pardo, 1996).

Por último cabe mencionar los estudios sobre el papel de las relaciones sociales a la hora de conseguir recursos, a partir de las ideas promovidas por Bourdieu (2000), quien consideró a las relaciones y su posibilidad de hacerlas jugar en el campo económico, como una forma más de capital (el capital social). Sin embargo, Colabella (2010) ha discutido ciertos usos de las nociones de “clientelismo” puesto que con esa denominación toda una tradición de estudios analizaban un tipo peculiar de relación entre personas que ocupaban posiciones desiguales en términos de status, prestigio y poder en la cual había intercambio de bienes, materiales, inmateriales por medio de contactos cara a cara de “patrones” con sus “clientes”. Cuando, en verdad, esa misma categoría es aplicada a contextos en los cuales quienes intercambian favores y bienes componen una comunidad de iguales o de personas con mínimas diferencias estatutarias. Del mismo modo que el capital social y cultural puesto en juego en esos intercambios, suele ocupar un lugar menor en los estudios sobre clientelismo, cuando como lo demuestran algunos estudios etnográficos, la dimensión simbólica es más bien parte constitutiva de esas trocas o intercambios (Colabella, 2009, 2010 y 2011 y Quirós, 2008 y 2011).

La inserción laboral es pensada a partir de una noción meritocrática, que vincula de manera lineal diploma con trabajo. Sin embargo, diversos estudios localizados en universos empíricos laborales distintos, tales como la burocracia estatal, la siderurgia y la construcción (Colabella, 2012; Perelman y Vargas, 2013;) se manejan a partir de ambas dimensiones: el credencialismo se combina con la recomendación personal para obtener un puesto de trabajo. En este sentido nos sorprendió que ninguno de los entrevistados hizo referencia a necesitar redes de recomendación para insertarse en nuevos empleos: todos creen que con el título solo alcanza para trabajar. Quienes están insertos en una red de trabajos vinculados, no lo piensan como estrategia, sino como continuidad intergeneracional en un área, como confirmación del gusto personal.

Como parte de las políticas gubernamentales del proyecto de desarrollo nacional y popular<sup>34</sup>, resulta fundamental estudiar las con-

---

34 Las políticas públicas han sido en muchas veces interpretadas peyorativamente como parte del “populismo”, práctica política históricamente desdeñada. El filósofo Ernesto Laclau (2006) dio un giro a ese concepto al pensarlo como una lógica social y como un

diciones de potenciación de un mayor impacto de políticas que tienen como objeto el mejoramiento de las oportunidades y calidad de vida de los sectores populares<sup>35</sup>. Siendo la educación superior universitaria una política de inclusión social, y considerando que la tendencia global es un ingreso masivo y una tasa muy baja de graduación, poder comprender los procesos sociales que hacen posible el éxito entre algunos jóvenes de los sectores populares, y los obstáculos entre aquellos que abandonan, deviene en una fuente importante de información para pensar políticas de prevención de la deserción a través del apuntalamiento de las fortalezas y recursos de los estudiantes y sus familias, así como formas de enfrentar los que constituyen los principales escollos para el éxito.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acuña, Carlos, Kessler, Gabriel y Repetto, Fabián 2002 *Evolución de la política Social argentina en la década de los noventa: Cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer política social*. Informe para el proyecto Self- Sustaining Community Development in Comparative Perspective, coordinado por el Center for Latin American Social Policy, CLACSO, The University of Texas at Austin.
- Apple, Michael 1986 *Ideología y Currículo* (Madrid: Akal).
- Ausubel, David 1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo* (México: Trilla).
- Auyero, Javier 1997 "Evita como performance. Mediación y resolución de problemas entre los pobres urbanos del Gran Buenos Aires" en Auyero, Javier (comp.) *¿Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo* (Buenos Aires: Losada).
- Auyero, Javier 2001 *La política de los pobres. Las prácticas clientelares del peronismo* (Buenos Aires: Manantial).

---

modo de construir lo político desde un enfoque que se aleja del punto de vista sociológico. El autor, con base en el postestructuralismo y en la teoría lacaniana, analiza fenómeno del populismo en contextos particularmente diversos como el estadounidense, el kemalismo turco y el peronismo de la resistencia en Argentina. Su análisis aporta una novedosa interpretación de la lucha hegemónica y de la formación de las identidades sociales, fundamentales para comprender los triunfos y fracasos de los movimientos populares y consecuentemente la aplicación de sus políticas.

---

35 Algunos autores ven en ese proceso un sentido vinculado a la afirmación significativa del "derecho" a la educación superior en la Argentina, fundamentalmente por parte de sectores no incluidos hasta este momento, como un "derecho universal" y que involucra a las nuevas generaciones; derecho del cual sus padres y abuelos estuvieron excluidos (Rinesi, 2012).

- Auyero, Javier 2002 “Los cambios en el repertorio de la protesta social en la Argentina” en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 42, N° 166, pp.187-210 (Buenos Aires: IDES).
- Auyero, Javier y Berti, María F. 2013 *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbado bonaerense* (Buenos Aires: Katz).
- Bailey, Frederick G. 1971 *Gift and poison. The politics of reputation* (New York: Schocken Books).
- Baudelot, Christian y Establet, Roger 1987 *La escuela capitalista en Francia* (México D.F.: Siglo XXI).
- Becker, Howard 2009 *Los trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bernstein, Basil 1989 *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Madrid: Akal).
- Bourdieu, Pierre 2000 *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer).
- Bourdieu, Pierre 2012 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 2009 *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourgois, Philippe 1989 *Ethnicity at Work: Divided Labor on a Central American Banana Plantation* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- Bourgois, Philippe 2002 “El poder de la violencia en la guerra en la guerra y en la paz”, en *Apuntes de Investigación del CeCyP*, Nro 8, pp. 73-98 (Buenos Aires: IIGG).
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert 1986 *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (México D. F.: Siglo XXI).
- Carli, Sandra 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Castel, Robert 1999 “Vulnerabilidad social, exclusión: la degradación de la condición salarial”, en Carpio, Jorge y Novacovsky, Irene (comp.):

- De Igual a Igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica – SIEMPRO).
- Colabella, Laura 2009 *Fazer política ou lutar pelo social. Uma etnografia das formas de redistribuição na Grande Buenos Aires*. Tesis Doctoral MN-UFRJ.
- Colabella, Laura 2010 “Patrões e clientes ou redistribuição entre iguais? Uma revisão sobre clientelismo político e suas transposições contextuais”, en *Mana* 16(2), pp. 287-310 (Río de Janeiro: MN-UFRJ).
- Colabella, Laura 2011 “Asistentes sociales y peronistas vs. dirigentes y referentes piqueteros en La Matanza: una reflexión sobre los grados de autonomía con el Estado”, en *Publicar* - Año IX N° XI, pp. 33-50 (Buenos Aires: UBA).
- Colabella, Laura 2012 *Los negros del Congreso. Nombre, filiación y honor en el reclutamiento a la burocracia del Estado argentino* (Buenos Aires: Antropofagia).
- Colabella, Laura 2013 “Te vamos a ir a buscar. Un caso de brujería en los límites de la observación participante”, en Guber, Rosana (comp.) *Ejercicios de reflexividad. El conocimiento social en la situación etnográfica* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Chiroleu, Adriana e Iazzetta, Osvaldo 2012 “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner” en Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura 2012 *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Das, Veena 2003 “Trauma and Testimony. Implications for Political Community”, en *Anthropological Theory*, September 2003, Vol. 3 N° 3.
- Dolby, Nadine; Dimitriadis, Greg y Willis, Paul 2004 *Learning to labor in new times* (New York: Routledge Falmer).
- Elias, Norbert 1991a *Qu’ est-ce que la sociologie?* (Paris: Editions de L’ Aube).

- Elias, Norbert 1991b *Mozart. Sociología de un genio* (Barcelona: Península).
- Epele, María 2010 *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud* (Buenos Aires: Paidós).
- Ezcurra, Ana M. 2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Ferraudi Curto, María C. 2006 “Mientras tanto: política y modo de vida en una organización piquetera”. Tesis de Maestría IDES-UNSAM.
- Ferraudi Curto, María C. 2009 “Hoy a las 2, Cabildo: etnografía en una organización piquetera” en Grimson, Alejandro; Ferraudi Curto, María C. y Segura, Ramiro (comp.) *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (Buenos Aires: Prometeo).
- Freire, Paulo 1970 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- García Fanelli, Ana 1997 “Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demandas externa y construcción de un mercado académico”, en *CEDES N° 117*, Serie Educación Superior (Buenos Aires: CEDES).
- Gellner, Ernest 1985 “Introducción”, en Gellner, Ernest *et al* (eds.) *Patronos y clientes en las sociedades mediterráneas* (Gijón: Júcar).
- Giroux, Henry 1996 *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular* (Barcelona: Paidós).
- Guerschman, Barbara y Vargas, Patricia 2007 “Quilombo y apuesta. Apuntes etnográficas acerca de la crisis argentina de 2001 desde el mundo del diseño”, en *Revista Avá*, nro 11 (Posadas: UNAM).
- Guy, Donna J. 2011 *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar* (Buenos Aires: Prometeo).
- Heredia, Beatriz 2003 *La morada de la vida: trabajo familiar de pequeños productores en el nordeste de Brasil* (Buenos Aires: La Colmena).
- Isuani, Aldo y Filmus, Daniel (comp.) 1998 *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición* (Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, FLACSO-UNICEF).
- Isuani, Ernesto 1991 “Bismarck o Keynes ¿Quién es el culpable?”, en Isuani, Ernesto; Lo Vuolo, Rubén y Tenti Fanfani, Emilio: *El Estado Benefactor. Un Paradigma en crisis* (Buenos Aires: Miño y Dávila, CIEPP).

- Itchart, Laura, Donatti, Juan y González Velasco, Carolina (2013): *Taller de vida universitaria* (Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional Arturo Jauretche).
- Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia 2002 *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (Buenos Aires: UNESCO).
- Krotsch, Pedro y Atario, Daniela 2008 *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas* (Buenos Aires: UNESCO).
- Krotsch, Pedro 2009 *Educación superior y reformas comparadas* (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes).
- Laclau, Ernesto 2006 *La razón populista* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Lave, Jean 2011 *Apprenticeship in critical ethnographic practice* (Chicago: University of Chicago Press).
- Lave, Jean y Wenger, Etienne 1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Lo Vuolo, Rubén; Barbeito, Alberto; Pautassi, Laura y Rodríguez, Corina 1999 *La pobreza...de la política contra la pobreza* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Manzano, Virginia 2007 "De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete: Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social". Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- McLaren, Peter 1994 *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Buenos Aires: Aique).
- McRobbie, Ángela 2009 *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change* (London: SAGE Publications Ltd).
- Merklen, Denis 2005 *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)* (Buenos Aires: Editorial Gorla).
- Minujin, Alberto y Kessler, Gabriel 1995 *La nueva pobreza en la Argentina* (Buenos Aires: Planeta).
- Neiburg, Federico 1995 "El 17 de octubre de 1945: el mito de origen del peronismo", en Torre, Juan Carlos (comp.) *El 17 de octubre de 1945* (Buenos Aires: Editorial Ariel).
- Panaia, Marta (coord.) 2013 *Abandonar la universidad con o sin título* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

- Pardo, Italo 1996 *Managing Existence in Naples: Morality, Action and Structure* (New York: Cambridge University Press).
- Perelman, Laura y Vargas, Patricia 2013 “Credencialismo y recomendación: las bases de la reproducción de la clase obrera siderúrgica en la Argentina contemporánea”, en *Revista N° 17 Antípoda de Antropología y Arqueología* (Bogotá: Universidad de los Andes).
- Pichon- Riviere, Enrique 1971 *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Plotkin, Mariano 2006 *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía* (Buenos Aires: Ediciones CLACSO).
- Quirós, Julieta 2008 “Piqueteros y Peronistas en la *lucha* del Gran Buenos Aires. Por una visión no instrumental de la política popular”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27, pp. 113-131 (Buenos Aires: IDES).
- Quirós, Julieta 2011 *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)* (Buenos Aires: Editorial Antropofagia).
- Rinesi, Eduardo 2012 “Epílogo. El lugar y los desafíos de la universidad pública en la Argentina actual”, en Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Rosanvallon, Pierre 1995 *La Nueva cuestión social: repensar el Estado providencia* (Buenos Aires: Manantial).
- Santos, Boaventura de Sousa 2005 *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Sen, Amartya 2000 *Desarrollo y libertad* (Buenos Aires: Planeta).
- Stolen, Kristi Ann 2004 *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino* (Buenos Aires: Antropofagia).
- Trpin, Verónica 2004 *Aprender a ser chilenos: identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle del Río Negro* (Buenos Aires: Antropofagia).



- Universidad Nacional Arturo Jauretche 2011 *Encuesta a ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Dirección: Daniel Contartese.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche 2013 *Una comunidad en movimiento*. Memoria fundacional 2010-2013.
- Vargas, Patricia 2005 *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción* (Buenos Aires: Editorial Antropofagia).
- Vargas, Patricia 2013 *Diseñadores y emprendedores. Una etnografía de la producción y el consumo de diseño en Buenos Aires* (La Plata: Al margen).
- Vargas, Patricia y Villata Cristina 2013 “Mujeres en el pozo y en la obra. Reflexividad y aprendizaje significativo en dos etnografías sobre el mundo del trabajo”, en Guber, Rosana (comp.) *Ejercicios de reflexividad. El conocimiento social en la situación etnográfica* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Vargas, Patricia y Viotti, Nicolás 2013 “Prosperidad y espiritualismo para todos: un análisis sobre la noción de emprendedor en eventos masivos de Buenos Aires”, en *Revista Horizontes Antropológicos*, N° 40, Especial megaeventos (Puerto Alegre: UFRGS).
- Wallman, Sandra (ed.) 1979 *Ethnicity at Work* (London: The Macmillan Press LTD).
- Weber, Max 2003 *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Willis, Paul 1988 *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Editorial AKAL).
- Wolf, Eric 1999 “Relaciones de parentesco, de amistad y de patronazgo en las sociedades complejas”, en Banton, Michael y Wolf, Eric (eds.) *Antropología social de las sociedades complejas* (Madrid: Alianza).
- Zelizer, Viviana 2009 *La negociación de la intimidad* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Zelizer, Viviana 2011 *El significado social del dinero* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

