

2011

# Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales

Claudia Lombardi – Cecilia Rustoyburu  
Departamento de Investigación  
Instituto Superior de Formación Docente Almafuerite



Cecilia, Rustoyburu

Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales : Documento de Trabajo / Rustoyburu Cecilia y Claudia Lombardi. - 1a ed. - Mar del Plata : Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde, 2011. 12 p. ; 29x21 cm.

ISBN 978-987-23743-3-4

1. Formación Docente. 2. Diseños Curriculares. I. Lombardi, Claudia II. Título CDD 371.1

Fecha de catalogación: 19/04/2011

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>03</b>
<b>II. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ....</b>	<b>04</b>
<b>III. DEL CONCEPTO DE COMUNIDADES SOCIALMENTE DESFAVORECIDAS AL DE SUJETOS EN SITUACIÓN DE DESFAVORABILIDAD.....</b>	<b>09</b>

## **Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales.**

Claudia Lombardi

Cecilia Rustoyburu

*Departamento de Investigación*

*Instituto Superior de Formación Docente Municipal "Almafuerte"*

En 2004, la apertura del Profesorado en Educación Primaria con orientación en comunidades desfavorecidas en el Instituto Superior de Formación Docente Municipal "Almafuerte" supuso la conformación de un cuerpo de docentes que asumía el desafío de formar maestros que pudieran actuar en escenarios signados por la crisis que afrontaba nuestro país. En ese contexto, los diseños curriculares no problematizaban la desigualdad social, ni se alentaba un posicionamiento crítico y transformador. Por eso, la apuesta que implicaba la elección de dicha orientación significó una necesidad de definir qué entendíamos por comunidades socialmente desfavorecidas.

En relación con esta necesidad, se conformó el Departamento de investigación del Instituto. Durante el primer año, se realizaron talleres con los alumnos para poner en diálogo sus distintas miradas sobre la desfavorabilidad social y se analizaron las definiciones y las perspectivas subyacentes en los proyectos de cada asignatura. En 2005, se sistematizó una definición y un marco de referencia con la colaboración de todo el cuerpo docente. El producto de ese trabajo fue publicado en forma de libro bajo el título "Acerca del concepto Comunidades Socialmente Desfavorecidas". Ese libro adoptó la forma de un documento de trabajo que fue discutido, criticado y resignificado en espacios de taller con docentes y alumnos. En 2006, todo el cuerpo docente emprendimos el desafío de elaborar propuestas transformadoras para la acción docente en comunidades desfavorecidas que también fue publicado como libro. Este proceso de producción académica colectiva adoptó un carácter problemático cuando en 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación y se inauguró un período de transformación curricular.

En 2007, el nuevo Diseño Curricular de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires incorporó ciertas nociones que estaban presentes en el marco conceptual de la orientación de la carrera que dictaba el Instituto. Ante esto, el departamento de Investigación se

hizo eco de las demandas de distintos actores de nuestra comunidad educativa y elaboró un dossier bibliográfico destinado a enriquecer una serie de reuniones donde se debatió la redefinición de los supuestos teóricos de dicho marco conceptual.

El documento que presentamos en esta oportunidad es el resultado de ese proceso inaugurado en 2004. En las páginas que siguen, intentaremos dar cuenta de ciertos lineamientos del Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires que nos permitirían repensar la desfavorabilidad. A continuación, desarrollaremos una redefinición de los términos en los que veníamos pensando dicha cuestión. En este sentido, proponemos inaugurar una discusión en torno de la posibilidad de adoptar el concepto *sujetos en situación de desfavorabilidad*. Con esta presentación no aspiramos a sentar las bases de un nuevo marco conceptual para la orientación de la carrera sino simplemente abrir un nuevo espacio de debate y producción académica en nuestra institución.

## **II. La conceptualización de la desigualdad social en las políticas curriculares de la Provincia de Buenos Aires.**

La sanción de la Ley Educación Nacional N° 26206, que derogó la Ley Federal de Educación, implicó el abandono de ciertos presupuestos sobre los cuales se basaban las políticas neoliberales de los años noventa. Un año después, en 2007, la aprobación de la Ley de Educación Provincial N° 13688 ratificó ese camino. En su artículo 3 se enunció que la educación sería una prioridad para el gobierno provincial y que pasaría a constituir una política de Estado. Sus objetivos serían construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable.

Esos compromisos suponían que el Estado adoptaría un rol prominente en la administración de la educación. Mediante la recentralización de sus obligaciones, se tendería a garantizar la educación común y a fortalecer la participación de todos los actores del sistema educativo. La educación y el conocimiento fueron entendidos como bienes públicos y su acceso como un derecho personal y social. Con el horizonte puesto en la consecución de una sociedad democrática e inclusiva, que apostara al desarrollo con justicia social, se incorporó una perspectiva intercultural.

Si bien se trataba de la enunciación de una serie de principios, entendemos que la configuración de una nueva perspectiva en las políticas educativas nacionales y provinciales torna necesario que volvamos a pensar los términos en los cuales conceptualizamos la desfavorabilidad social. En 2004, cuando comenzamos a elaborar el marco teórico del Profesorado en Educación Primaria con orientación en Comunidades Socialmente Desfavorecidas, las consecuencias de la crisis de los años 2001 y 2002 eran notorias y aún regía la Ley Federal de Educación. En ese escenario, la educación focalizada adquiriría cierta importancia debido a que las políticas educativas partían de un diagnóstico que no problematizaba la desigualdad. Sin embargo, entendemos que desde 2006 las circunstancias han cambiado y es necesario que nos apropiemos de algunos conceptos planteados desde la política educativa de la Provincia de Buenos Aires para reformular nuestra forma de entender la desfavorabilidad.

Desde el Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires se explicitó la intención de abandonar la propensión a la ejecución de acciones focalizadas para tender a la implementación de políticas educativas universales. Sin embargo, también se planteó la necesidad de desarrollar transitoriamente acciones a favor de los sectores más afectados por la crisis. Es decir, se partió de un diagnóstico que describía un escenario social signado por la desigualdad pero se tendió hacia la construcción de una sociedad igualitaria. El futuro fue pensado como una construcción social en la que participan múltiples actores y por lo tanto abierto a diversas posibilidades. Fue entendido como un campo de luchas en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías y estrategias. Desde esta perspectiva, la educación debería contribuir no sólo a que los niños/as y adolescentes puedan participar de esa construcción sino que también tengan la posibilidad de elegir qué posición adoptar.

Esa intencionalidad implica una actitud particular frente a la diversidad y la heterogeneidad. La educación común es "... entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-

políticos.”<sup>1</sup> Este enfoque realiza una distinción fundamental entre diversidad y desigualdad. La primera haría referencia a las prácticas socioculturales y la segunda a las condiciones socioeconómicas. La diversidad es incorporada al currículo y se tiende a que los alumnos la valoren y la respeten, mientras que la segunda se espera que se denuncie y se rechace.

Para la construcción de ese tipo de actitudes adquiere un lugar especial la contemplación de la interculturalidad, como enfoque, estrategia y contenido. “Como **enfoque**, porque supone un posicionamiento pedagógico desde la heterogeneidad cultural. Como **estrategia**, al identificar diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer y diseñar intervenciones que los pongan en diálogo. Y por último, como **contenido**, al incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen.”<sup>2</sup> Esto implica reconocer una tensión entre la obligación del acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a las diferencias sociales y culturales. Para lograr esto se recomienda la producción de condiciones de justicia y democratización. Esto supone que por un lado todos los alumno/as accedan y se apropien de los conocimientos necesarios para participar de una sociedad democrática; y que al mismo tiempo se introduzcan - en los diseños y propuestas curriculares-, enfoques, contenidos, objetivos y estrategias que atiendan a los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales, poniendo énfasis en los menos favorecidos.

Es decir, desde la política educativa se parte del principio de igualdad de oportunidades pero desde un reconocimiento de la diferencia. Se advierte sobre la necesidad de reconocer e intervenir sobre las situaciones de desigualdad. Esto implica que la oferta no sea homogénea porque se tendería a reproducir la estructura desigual. Sin embargo, tampoco supondría la planificación diferenciada. No habría que diseñar proyectos que recorten o simplifiquen contenidos sino que habría que buscar estrategias para que todos alcancen los mismos objetivos educativos.

El logro de esos objetivos sólo sería posible mediante la redefinición de los sujetos implicados en el proceso educativo. En este sentido, la política curricular entiende que se trata de sujetos sociales complejos. El concepto de sujeto contendría en sí mismo la noción de relación, de estar

---

<sup>1</sup> Dirección General de Cultura y Educación. **Marco General de Política Curricular**. La Plata. SGCyC. 2007. Pág. 15.

<sup>2</sup> Dirección General de Cultura y Educación. **Marco General de Política...** Op. Cit. Pág. 15.

unido a una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos.

La contingencia y la incertidumbre con la que se piensa el devenir social es resignificada para imaginar a los sujetos pedagógicos como históricos. El Marco General de la Política Curricular plantea que “en tanto **sujetos históricos** están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un **sujeto inconcluso**, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción.”<sup>3</sup>

Esas acciones resultan diversas y conflictivas no sólo en el escenario social sino también al interior de las escuelas. La propuesta curricular implica no negar o anular las diferencias que las originan sino tomar como punto de partida la convivencia de personas disímiles. A las concepciones homogeneizantes se contraponen una perspectiva que supone la coexistencia no de “docentes” y “alumnos” sino de múltiples formas de ser docente y alumno/a. “Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.”<sup>4</sup> Entonces ya no resulta pertinente hablar de “infancia” sino que es necesario inaugurar los plurales y pensar en múltiples infancias y juventudes, de pensar en trayectorias de vida diferenciadas y desiguales, marcadas por diversos factores aunque el socioeconómico continúa siendo determinante.

Este reconocimiento de las diferencias no se realiza desde la “tolerancia hacia lo diverso” sino desde una posición política que entiende a los educadores/as y a los educandos/as como sujetos de derechos, como actores sociales protagonistas y como ciudadanos/as plenos/as. Por lo tanto, las instituciones educativas deben regirse por principios democráticos. En este sentido, se ha

---

<sup>3</sup> Dirección General de Cultura y Educación. **Marco General de Política...** Op. Cit. Pág. 21.

<sup>4</sup> Dirección General de Cultura y Educación. **Marco General de Política...** Op. Cit. Pág. 21.

tendido no sólo a problematizar las relaciones de poder al interior de las escuelas sino también con las familias. En el Marco General de la Política curricular se ha advertido sobre el carácter discriminador de ciertas representaciones docentes que analizan las realidades de los hogares de los alumnos desde un modelo de familia tradicional. Para superar estas actitudes, se ha propuesto el reconocer y valorar otras configuraciones desde una perspectiva de derecho.

El respeto por los derechos humanos, la construcción de una cultura del trabajo y la protección del medio ambiente son retomados desde esta resignificación de los sujetos pedagógicos. Haciéndose eco de las discusiones sociológicas en torno del fin del trabajo, se retoma la distinción entre trabajo y empleo para plantear las dificultades que supone confundir a un desempleado con un desocupado. Esta distinción implica problematizar la importancia que ha adquirido el empleo en la constitución identitaria de los hombres modernos, por ello la política curricular propone una formación para una cultura del trabajo que implique no sólo preparar a los alumnos para insertarse en el mercado laboral sino también para que ellos “...se apropien de valores, actitudes y prácticas de índole productiva, vinculadas a la autonomía, la colaboración con otros/as, la capacidad de escucha, la solidaridad, el esfuerzo que permite sostener la continuidad en las tareas y el cuidado del espacio público.”<sup>5</sup> Estas últimas cualidades los acercarían al compromiso con el cuidado del ambiente y con un aprovechamiento sustentable de los recursos naturales. La sustentabilidad no sólo estaría vinculada con la cuestión ambiental, con la minimización del uso de los recursos o la prevención de la contaminación. Se piensa también a la sustentabilidad desde lo social (en relación con la promoción de la justicia social), lo cultural (vinculada a la continuidad de prácticas culturales) y lo político (para afianzar la democracia y la participación ciudadana).

La cuestión de género también ha sido incorporada como una dimensión constitutiva de los sujetos sociales. Resulta importante destacar que desde el curriculum se parte de una perspectiva que entiende a las identidades y las expresiones de género como construcciones culturales. Esto significa que concibe distintas formas de “ser hombre” y de “ser mujer”, que la sexualidad no se restringe a la genitalidad y que reivindica el respeto de los derechos sexuales y reproductivos. Estos principios no sólo otorgan la posibilidad de visibilizar y aceptar trayectorias que se aparten de los mandatos binarios y heteronormativos, también obliga a las instituciones educativas a brindar educación sexual. Estas intencionalidades enunciadas en 2007, han sido reforzadas a

---

<sup>5</sup> Dirección General de Cultura y Educación. **Marco General de Política...** Op. Cit. Pág. 23.

través de la implementación de algunas políticas del Ministerio de Educación de la Nación tales como la redacción de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual y los Cuadernos de Educación Sexual Integral que fueron distribuidos en todas las escuelas del país.

La brecha tecnológica también ha sido problematizada. Desde el Diseño Curricular se ha tendido a que la escuela enfrente el impacto de las nuevas tecnologías de la información brindando herramientas no sólo para que los alumnos puedan operar las computadoras sino para que también puedan decodificar y resignificar los discursos. Los planteamientos de la política curricular han sido acompañados por una serie de políticas nacionales centralizadas en los programas “Educ.ar” y “Conectar igualdad”.

La implementación de ciertos programas educativos, de capacitaciones para los docentes y directivos y un cierto refuerzo de los recursos destinados al área han contribuido en una incipiente transformación curricular. Sin embargo, desde las instituciones educativas aún se presentan ciertas resistencias para la implementación del Diseño Curricular vigente desde 2007. Su carácter prescriptivo no ha garantizado que se vea plasmado en todas las prácticas áulicas. Por esto, nos parece pertinente continuar explicitando nuestra decisión de formar docentes que problematicen el escenario desigual, o de desfavorabilidad social, donde deban intervenir.

### **III. Del concepto de comunidades socialmente desfavorecidas al de sujetos en situación de desfavorabilidad**

En 2005, definimos a la desfavorabilidad social como un fenómeno social complejo y multidimensional, que necesita ser abordado a través de un enfoque relacional, desde un paradigma interpretativo de la realidad social. Destacamos su carácter procesual, porque constituye un proceso histórico, ubicado en un tiempo y en un lugar, pero también porque es una construcción social. Nuestro punto de partida no nos aleja de los presupuestos planteados por la política curricular actual. El carácter histórico y complejo de los sujetos pedagógicos también formaba parte de nuestro marco conceptual inicial. Sin embargo, consideramos necesario volver a pensar la problemática para hacer hincapié en los **sujetos** más que en las **comunidades**.

¿En qué se fundamenta esta reformulación, es decir, la idea de centrar el análisis en los sujetos más que en las comunidades? Por aquel entonces, definimos a las **comunidades socialmente desfavorecidas (CSD)** como aquel “grupo de personas que viven en un tiempo y lugar determinado influenciados por vectores sociales que limitan, impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación”<sup>6</sup>. A partir de allí, y durante los cinco años transcurridos desde su formulación, el Departamento de Investigación del Instituto trabajó en el permanente análisis del concepto construido evaluando, entre otros aspectos, su aplicabilidad en el momento de delimitar una CSD para abordar su estudio. Esta tarea se realizó en dos espacios de discusión: con docentes en reuniones interdisciplinarias, para las cuales se elaboró un dossier que se trabajó en forma grupal; y con alumnos en distintas cátedras del plan de estudios del profesorado en educación primaria.

En esos espacios, se analizaron básicamente dos dimensiones. Por un lado, se problematizó la pertinencia y suficiencia de los vectores que condicionarían a las CSD, los cuales han sido incluidos en el Marco General de la Política Curricular que describimos anteriormente<sup>7</sup>. Respecto de la suficiencia de esos vectores como variables de análisis, hemos consensuado respecto de la necesidad de jerarquizar ciertos aspectos sobre otros. En este sentido, la situación socioeconómica resultaría un condicionante mayor que otros, o el vector de violencia podría entenderse como consecuencia de otros vectores. De todas maneras, entendemos que este tipo de apreciaciones no podría establecerse en forma apriorística. Consideramos pertinente que se problematice la relación entre cada variable en el análisis de casos concretos<sup>8</sup>.

Por otro lado, se ha debatido en torno de la delimitación de una CSD en el análisis de casos concretos. Esta cuestión entendemos que conlleva a una fragilidad de carácter conceptual relacionada con la delimitación y operativización de dicho concepto tal como ha sido construido.

---

<sup>6</sup> Lespada, J. C. y M. L. Torrecilla (comp). **Acerca del concepto de Comunidades Socialmente Desfavorecidas**. Mar del Plata. Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte”. 2005. Pág.13.

<sup>7</sup> En 2005 incluimos los siguientes vectores: de persecución ideológica; de discriminación cultural e intolerancia; de discriminación por cuestiones de género; de carencias socioeconómicas; de negación de potencialidades; de violencia; de desarraigo, aislamiento e incomunicación; de limitación tecnológica; de acceso y permanencia en niveles educativos deseados; de limitación ocupacional o profesional; de carencias afectivas parentales prolongadas.

<sup>8</sup> Esta decisión resultaría coherente con nuestra opción por un paradigma interpretativo, tal como lo establecimos en 2005. Al respecto ver: Vasilachis de Gialdino, I. **Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales**. Barcelona. Gedisa. 2003.

Desde un punto de vista metodológico, podemos decir que un problema a investigar constituye la explicitación del interés del investigador por conocer “algo” (el “qué”) que siempre se refiere a un “alguien”, que está temporal y espacialmente situado. Ese “algo” debe estar conceptualizado de manera clara y precisa, expresando sin ambigüedades cuál es el objeto que constituye el foco de la atención del investigador. Estas definiciones constituirán el *marco teórico conceptual*, es decir “el corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad”<sup>9</sup>. De la misma manera, se debe delimitar y operativizar el “alguien” que, metodológicamente, se denomina *unidad de análisis* y que es ese “alguien” al que nos interesa referir el estudio. En la práctica, también la delimitación de la o las unidades de análisis implica dar una definición conceptual clara con criterios de inclusión y exclusión, ya que toda unidad de análisis puede concebirse siempre como perteneciente a un género o grupo mayor. Estos criterios son categoriales, temporales y espaciales de los cuales, delimitar el espacio geográfico habitado por la CSD y el período de tiempo en el que se desea estudiarla no debería, en principio, presentar dificultades.

No ocurre lo mismo con el criterio categorial ya que el intentar “bajar a la realidad” la idea de CSD como “un grupo de personas que viven en un tiempo y lugar determinados influenciados por vectores sociales que limitan, impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación” resulta una forma muy general e imprecisa de definir nuestra unidad de análisis. Tomemos un ejemplo. Si pensamos en los niños de un determinado curso de una escuela X de nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Mar del Plata durante el primer cuatrimestre de 2011 como una CSD, podríamos afirmar que la misma está definida espacial y temporalmente. Pero, al intentar delimitar y “operativizar” la idea de CSD con el fin de observarla en ese grupo de niños, incorporando los vectores sociales que la influyen, dicho concepto se torna confuso e impreciso. ¿Por qué? Porque en el paso que va de la definición teórica de CSD a la definición operativa surgen una serie de interrogantes que no resulta sencillo responder dado el carácter histórico y complejo de este “alguien” que deseamos estudiar y comprender.

Concretamente, en primer lugar, si quisiéramos delimitar la CSD en el caso planteado, es decir, el “grupo de personas” influenciados por los vectores ¿cuál sería esta CSD? ¿Es el grupo de niños que comparten un grado, la escuela a la que concurren (en tanto grupo de personas que integran una institución) o el barrio donde está inserta la escuela y en el que viven el o los niños? De hecho,

---

<sup>9</sup> Sautu, Ruth (comp). **Manual de Metodología**. Buenos Aires, CLACSO. 2005.

podemos sostener que un niño pertenece a todas estas CSD en forma simultánea. ¿Deberíamos plantear la relación entre todas estas CSD? En algún punto deberíamos poner un límite, es decir, delimitar la CSD. En segundo lugar ¿cuáles son los vectores que estudiaríamos en la CSD, esos que atraviesan dicha comunidad? Puede suceder que en el mismo grupo haya niños que se encuentren “desfavorecidos” por un vector (por ejemplo, de discriminación cultural e intolerancia) y otros de la misma comunidad que no lo experimenten. Ante esto, podríamos decidir observar el comportamiento de un vector (al que podríamos considerar como una variable) en la comunidad y ver cómo se distribuyen los niños según las características que adquieran en él. Esto, lejos de ser un análisis “ilegítimo” responde más a trabajos cuantitativos, claramente alejados de la naturaleza compleja, procesual e histórica que aquí pretendemos darle a nuestro abordaje. De la misma manera, podríamos trabajar con una escuela que se encuentra en una situación de desfavorabilidad tecnológica y algunos o la mayoría de los niños del curso estudiado no la padezcan, lo que nos obligaría a contemplar y analizar el o los vectores en unidades de distintos nivel de agregación. De lo contrario, correríamos el riesgo de caer en peligrosas generalizaciones. Entonces volveríamos a la pregunta de la que partimos en el ítem anterior ¿cuál es la CSD a analizar? A lo que le agregaríamos ¿cuáles vectores?

Es a partir de estos interrogantes que hemos reflexionado y concluido que sería importante repensar nuestro análisis y centrarnos en el sujeto y no en la o las CSD a la que pertenece, ya que es nuestra intención desde aquel 2005 en el que empezamos a trabajar esta idea, el considerar y comprender a los sujetos en toda su complejidad en el marco de un proceso histórico. Esta reformulación es central pues sólo cuando las decisiones sobre la delimitación categorial, temporal y geográfica en forma conjunta hayan sido realizadas resultará posible realizar el estudio de los sujetos en todas y cada una de las CSD que integran. En este sentido, entendemos necesario utilizar el concepto **sujetos en situación de desfavorabilidad** dando cuenta de su carácter histórico e inconcluso, tal como ha sido expresado por la política curricular. Esto también implicaría pensarlo como un sujeto relacional vinculado a una sociedad, una historia, un ambiente, un lenguaje, una psiquis y a otros sujetos. La desfavorabilidad no debería entenderse como una esencia que define a ese sujeto sino como una situación por la que transita como resultado del lugar que ocupa en un entramado de relaciones en un escenario sociohistórico particular.