



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Manjrekar, Nandini

Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 30, 2020, Julio-, pp. 313-333

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-280>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384563756009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNICEN
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India

Between Neighbourhood and School: Identity, Marginality and Education in an Indian city

Nandini Manjrekar

School of Education, Tata Institute of Social Sciences, V N Purav Marg Deonar
Mumbai, India.
E-mail: nandini@tiss.edu

Traducción: María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: mcbocchio@gmail.com

Resumen

Numerosos estudios alrededor del mundo han mostrado cómo la segmentación y segregación social y espacial en ciudades definen “geografías” de escolarización en contextos urbanos. Este artículo explora las articulaciones entre el barrio, la escuela y la comunidad en contexto de conflicto comunal¹ en India, y se basa en avances de un estudio en dos escuelas que atienden a niños musulmanes en una ciudad localizada del oeste de India. El artículo presenta algunas reflexiones acerca de cómo lo local media entre las estructuras y el sistema de escolarización en estos espacios estigmatizados de la ciudad, construyendo el nexo entre la comunidad musulmana y la educación de sus hijos en contexto de marginalización por parte del Estado.

Abstract

Several studies across the world have shown how sociospatial segmentation and segregation in cities along lines of class and community define distinct ‘geographies’ of schooling in the urban context. This paper explores interlink ages between neighborhoods, schools and communities in the context of communal conflict in India. It is based on findings from a study of two schools catering to poor Muslim children in a city in western India. The paper presents some reflections on how locality mediates the structures and systems of schooling within the stigmatised spaces of the city, shaping the approach of the Muslim community to the education of their children in the context of marginalization by the state.

Palabras Clave: India, musulmanes, urbano, educación, marginalidad, conflicto comunal.

Key words: India, Muslims, urban, education, marginalization, communal conflict.

NANDINI M. (2020) “Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India” . *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 313-333. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-280>

RECIBIDO: 02-01-2020– ACEPTADO: 12-02-2020

Introducción

La compleja relación entre barrios urbanos y escuela ha sido objeto de investigación en diversas sociedades. Los estudios recurren a diferentes marcos de referencia disciplinares para comprender el significado del espacio y el territorio como modos de gubernamentalidad urbana que estructuran los procesos educativos. La educación en sí misma ha demostrado ser una parte central de la reorganización de las ciudades y de las reformas neoliberales que se manifiesta en políticas habitacionales, gobernanza urbana y en la orientación del mercado educacional, cuya expansión diferenciada afecta a los barrios y a las comunidades (Gulson y Fataar, 2011). Al examinar la segregación educacional y racial en ciudades, Buendia et. Al. (2004) muestran cómo históricos y contemporáneos patrones de acceso social a la educación y los magros estándares de la educación pública en ciertas áreas urbanas producen formas de status y estigma en las ciudades. Estas relaciones estructurales “configuran los tipos de programas y conocimiento que se encuentran en escuelas con poblaciones específicas” (p. 836). Como Grinberg (2011) lo explica, los estudios que mapean las reformas educativas neoliberales, en particular las que operan en detrimento de la educación pública y a favor de la privatización y de la elección escolar sugieren formas para comprender la complejidad que hay por debajo del continuum, así como las disyunciones entre el territorio barrial y el escolar.

La violencia social y la polarización de las comunidades según raza, casta, etnia, nacionalidad y religión delimitan fuertes límites entre ciudades exacerbando las desigualdades sociales existentes en la educación. En este contexto categorías como barrio y comunidad operan conjuntamente en el imaginario público en términos de estigma. En este sentido ciertos barrios de las ciudades pasan a ser designados como áreas problemáticas. La suerte de acceder a una buena calidad de educación para comunidades que viven en estos barrios se solapa con pobreza, acceso escaso a recursos materiales y a modos discriminatorios de gobernanza. Conjuntamente, estos constructos habitacionales y los niños que viven en ellos son desestimados por los hacedores de políticas educativas. Incluso, los discursos públicos acerca de las identidades sociales y la escolaridad crean el escenario para que perduren imaginarios en lo que “ambos organizan y son organizados por relaciones materiales que se integran en las prácticas escolares, epistemológicas y tecnológicas (por ejemplo, el curriculum)” (Buendia et. al., 2004, 835).

En este artículo, pretendo analizar la marginalidad educacional de niños musulmanes en la India urbana, en el marco de amplios procesos de marginalización social, económica y política, evidenciada de forma más intensiva en los últimos años. El artículo coloca a la educación dentro de mecanismos de exclusión social y discriminación que operan en las escuelas, docentes y en la comunidad. Especialmente miro dos escuelas emplazadas en contextos urbanos específicos: barrios en Baroda (Vadodara)², la tercera ciudad más grande y el principal centro industrial y educacional del estado de Gujarat al

oeste de India. Basándome en avances del estudio en dos barrios de la ciudad³, pretendo explorar la relación entre comunidades y las escuelas públicas a la que acceden y como esta relación es mediada por la identidad marginal de ser tanto pobres como musulmanes.

Este tipo de análisis podría ser aplicable a diferentes contextos urbanos de India, como lo muestran los datos acerca del perfil social, económico y educacional de los musulmanes desarrollado por el Sachar Committee Report (Government of India, 2006), y por otros reportes de ciudades de India tales como la 'marginalización sin precedentes' de musulmanes (Gayer & Jaffrelot, 2012; Jamil, 2017)⁴.

El artículo se divide en tres secciones. La primera sección expone los contextos contemporáneos de conflicto dentro del estado y su asociación con la marginalidad educativa de las comunidades musulmanas. La segunda sección ubica las escuelas dentro de la geografía comunal de la ciudad vieja/amurallada, y discute cómo las dinámicas de la comunidad y la escuela son experimentadas y enmarcadas por la marginación social, económica y política. La sección final intenta reunir los diferentes contornos de la lucha por la educación en estas áreas.

2002 y después

Gujarat es uno de los estados más industrializados y urbanizados de la India, en los últimos tiempos ha sido promovido como un "modelo de desarrollo" para el país. Desde la década de 1980, el estado ha visto una consolidación progresiva de la política de derecha que ha resultado en episodios repetidos de violencia comunitaria contra las minorías religiosas, particularmente contra la comunidad musulmana que representa alrededor del 9% de la población del Estado. La rápida urbanización, la industrialización y las luchas por el estatus y el poder político entre las diferentes castas y comunidades proporcionaron la matriz histórica para la consolidación contemporánea y el dominio de la política mayoritaria hindú en el estado⁵.

2002 marcó un giro decisivo en la política comunal del estado. Desde marzo de ese año, el Estado presenció una violencia generalizada dirigida contra la comunidad musulmana. El pretexto inmediato fue la muerte de 68 hindúes (*karsevaks*) en un tren presuntamente incendiado por musulmanes⁶. Las turbas arrasaron ciudades, pueblos y aldeas en Gujarat en un frenesí de saqueos, incendios y asesinatos, todo dirigido a personas de la comunidad musulmana, sus propiedades y santuarios religiosos, con la violencia más horrible perpetrada contra mujeres y niños (Sarkar, 2002). Dos mil musulmanes perdieron la vida y más de ciento cincuenta mil quedaron sin hogar. Esta violencia fue significativamente diferente en naturaleza de los muchos disturbios comunales que Gujarat había visto en las décadas anteriores, en su escala y magnitud geográfica, movilización a nivel de base, y más significativamente en términos de la complicidad del estado y su maquinaria. Marcando un cambio paradigmático en el

conflicto comunitario en la India al cambiar los términos en los que se basa el estado laico normativo con todas sus imperfecciones, la violencia de Gujarat en 2002 tenía todas las características de un proyecto de limpieza étnica, y ha sido referido de diversas maneras como un programa, un genocidio y un crimen de lesa humanidad⁷.

Educación: Un eje de violencia

Como significativo de la movilidad social potencial de la comunidad, la educación era un objetivo estratégico de la violencia de 2002. Las instituciones educativas dirigidas por musulmanes fueron sistemáticamente atacadas y destruidas, y durante el período más intenso de violencia, en el mes de marzo de 2002, que coincidió con las pruebas de abandono escolar, un gran número de niños musulmanes se vieron desplazados a campos de refugiados, sin material educativo ni apoyo. Los estudios e informes que documentan esos momentos demuestran el trauma y la ansiedad de los niños que no solo fueron testigos de una violencia indescriptible dentro de sus hogares y comunidades, sino que perdieron toda conexión con la rutina y el ritmo de la vida escolar (Panjabi et al, 2002; Patel, 2009). Con la destrucción de todos los documentos en los ataques a sus hogares, estos niños también enfrentaron incertidumbre y dificultades en términos de reingreso a las escuelas después del traslado a áreas o campamentos más seguros, exacerbado por las administraciones escolares indiferentes y hostiles. Todas estas experiencias contribuyeron a la pérdida de autoestima e identidad de los niños. Para los niños que experimentaron la violencia de primera mano, se vio que el regreso a la escuela desempeñaba un papel restaurador y rehabilitador en la situación inmediata posterior al conflicto, reimplantando un sentido de rutina y una medida de estabilidad en sus vidas.

El llamado al boicot social y económico de la comunidad musulmana completó el círculo de marginación estructural, política y cultural. El gobierno estatal liderado por BJP⁸ jugó un papel importante en la violencia, continuó enviando una fuerte señal a la comunidad musulmana de que las reparaciones estaban lejos de llegar. Las familias desplazadas internamente en las colonias de reasentamiento continuaron teniendo escasas instalaciones educativas y enfrentaron enormes dificultades para asegurar la admisión de sus hijos en las escuelas cercanas. El gobierno estatal devolvió un gran porcentaje de los fondos centrales asignados a estudiantes minoritarios, incluso cuando los estudiantes musulmanes no pudieron continuar la educación por falta de apoyo financiero.

Los acontecimientos de 2002 en Gujarat presagiaron la marginación de la comunidad musulmana en una escala nacional más amplia, especialmente con el crecimiento de las propias fuerzas responsables de ellos. Desde la llegada al poder del BJP en 2014, los discursos de odio de los políticos, la intimidación, el abuso y la eliminación física a través de los linchamientos de la mafia se han convertido en el orden del día. Más recientemente, el 11 de diciembre de 2019, el parlamento indio aprobó un proyecto de

ley de exclusión anticonstitucional que regula el estado de ciudadanía a todas las minorías oprimidas de los países de la región del sur de Asia, excepto los musulmanes. La aprobación de la Ley ha encontrado resistencia en todo el país. Que la violencia de 2002 haya sido presidida por el mismo líder político que ahora dirige el país es un testimonio revelador del avance de la agenda de la derecha hindú⁹.

Dentro de Gujarat, los musulmanes continúan enfrentando los efectos de las fracturas sociales y económicas desde hace casi dos décadas. Las hostilidades, las provocaciones y las posibilidades de violencia siempre presentes continúan impregnando sus vidas, y no es raro escuchar '*kisikabharosanihi*' (no se puede confiar en nadie), lo que significa la sensación de aislamiento, negligencia y desconfianza que siente la comunidad. Para los jóvenes musulmanes en particular, los problemas críticos siguen siendo el desempleo, la pobreza, el analfabetismo, las tensas relaciones intercomunitarias y la sensación de "ser perseguido y marcado porque uno tiene un nombre musulmán" (Spodek, 2010, p.380). Las perspectivas de ajuste y acomodación a un espíritu de hostilidad en esta escala dependen de la clase, la casta y la ubicación. La recuperación económica ha sido algo más fácil para las comunidades empresariales más ricas que se enfrentaron a la violencia comunitaria en esta escala por primera vez en la historia llena de disturbios de Gujarat. A los musulmanes comprometidos como apuestas diarias en la economía informal y en las ocupaciones tradicionales les ha resultado mucho más difícil reconstruir sus vidas.

Los hallazgos de Shariff (2012) muestran que, para los musulmanes de Gujarat, la pobreza y la marginación educativa se han reproducido a través de modos exclusivos de gobierno estatal. Desde 2002, los nuevos modos de regulación de los espacios urbanos que surgen de la guetización, tanto forzados como voluntarios, han sido acompañados por nuevas formas de discriminación por parte del Estado y nuevos compromisos a diferentes niveles. Las decisiones de escolarización en las familias están cada vez más determinadas por lo que constituye un espacio seguro para los niños, *mahaul* (ambiente) y *mohalla* (vecindario) que son cruciales para estas decisiones en todas las comunidades (Sheth y Haeems, 2003).

La ciudad vieja: cartografías de marginación

Las dos escuelas del vecindario en las que se basa este estudio se encuentran en la ciudad amurallada/antigua de Baroda, a la que los residentes locales se refieren simplemente como "ciudad". Las localidades que constituyen la ciudad vieja conformaron la ciudad medieval del siglo XVI construida dentro de las cuatro puertas históricas que aún son puntos de referencia de la ciudad. Al igual que muchas ciudades que surgieron del dominio musulmán, la ciudad vieja tiene una alta concentración de residentes musulmanes, que representan alrededor del 12 por ciento de la población de 1,4 millones de personas de Baroda. Una alta proporción de esta población reside en las

tres salas municipales densamente pobladas en las partes central y oriental de Baroda, donde se encuentra la ciudad vieja. Algunas áreas de la ciudad vieja están "mezcladas" con vecindarios hindúes y musulmanes, típicamente marcados por "fronteras" delimitadas por las carreteras que los dividen.

Con sus mercados especializados, la ciudad vieja es una zona concurrida y congestionada, sus calles estrechas llenas de gente y tráfico de vehículos. Los documentos de política urbana se refieren al área como la representación de un 'escenario urbano caótico' y la 'falta de sensibilidad' del público en general hacia su patrimonio arquitectónico, abuso del paisaje blando e indiferencia a la ley y la aplicación (Vadodara Mahanagar Seva Sadan, s/d, p. 26 –29).

La violencia de 2002 resultó en una reorganización espacial de Baroda a lo largo de líneas religiosas, con quienes están en posición de abandonar las áreas problemáticas y trasladarse a localidades "más seguras" dominadas por su propia comunidad religiosa. Al igual que en otras ciudades afectadas por disturbios, especialmente Mumbai después de los disturbios de 1992-1993, la necesidad de buscar zonas más seguras ha visto el surgimiento inevitable de espacios homogeneizados en cuanto a la religión en Baroda, tendencia promovida por los desarrolladores de bienes raíces quienes han capitalizado áreas más nuevas de la ciudad. En tanto, la estigmatización de las áreas habitadas por musulmanes se ha visto afectada aún más a través de la intervención legal promulgada inicialmente en 1991 para restringir la venta de propiedades en dificultades tras los disturbios en el estado. En virtud de la Ley de áreas perturbadas de 1991, que prohíbe la venta de propiedades en áreas designadas como 'perturbadas' sin el permiso del Recolector del Distrito, estos conflictos han adquirido un color comunitario y se han intensificado en varias ciudades de Gujarat que han experimentado una nueva guetización desde 2002¹⁰. En particular, ha habido movilización entre los residentes hindúes en algunas áreas para no vender sus casas a los musulmanes¹¹. Otro eje de separación ha sido el sistema informal de zonificación de vendedores ambulantes a lo largo de las líneas hindúes y musulmanas, a menudo supervisado por la policía y las pandillas locales. La segregación espacial de la actividad económica local ha impactado a los musulmanes en la ciudad vieja, ya que muchos están involucrados en la venta ambulante de verduras y productos a bajo precio.

Las atrocidades policiales contra los residentes musulmanes de la ciudad amurallada han sido un patrón recurrente desde la violencia de 2002. En 2006, los residentes tuvieron que revivir esta pesadilla cuando se demolió una *Sufi Dargah*¹² cerca de una de las grandes puertas de la zona (el Champaner Darwaza) el 1 de mayo, 'Gaurav Diwas' de Gujarat (Día del Orgullo que conmemora la formación de Gujarat como estado independiente). La violencia estaba aparentemente relacionada con un proyecto de ampliación de carreteras de la corporación municipal. En los disparos policiales que siguieron a las protestas públicas, dos jóvenes musulmanes fueron asesinados y el área

fue objeto de una intensa vigilancia policial y peinado. Recientemente, en septiembre de 2014, después de escaramuzas locales relativamente menores, la policía ingresó a los hogares y golpeó sin piedad a los residentes del área, en operaciones que recuerdan a las realizadas en 2002¹³.

Durante tantos años de tensión y violencia en la ciudad, una paz incómoda prevalece en la ciudad vieja en gran medida a través de la restricción forzada a la comunidad. La expectativa de que surja un "problema" está siempre presente y el área a menudo se conoce como un "barril de pólvora" que espera explotar.

Shahpura y Chinwada: barrios y escuelas

Las dos escuelas presentadas aquí están en los barrios contiguos de Shahpura y Chinwada. Shahpura lleva el nombre del santo sufí Pir Shah, cuya tumba de 400 años está en un extremo del vecindario. Chinwada se encuentra al borde de una localidad hindú; siguiendo la tipología espacial popular en Gujarat, a menudo se le conoce como un área "fronteriza".

Los dos barrios son parte de un gran grupo de barrios residenciales de clase trabajadora en la ciudad vieja. El área originalmente tenía una alta proporción de comunidades hindúes de habla marathi, un legado del pasado de Baroda como estado principesco gobernado desde mediados del siglo XVIII por los *gaekwads* de habla marathi. Las sucesivas conflagraciones comunitarias y disturbios han visto a la población del área dominada en gran medida por los musulmanes.

La mayoría de las personas que residen en Shahpura y Chinwada son de las clases media baja y trabajadora, en gran parte pertenecientes a la clase musulmana¹⁴. Los hombres se dedican al trabajo asalariado diario, principalmente a la venta ambulante, conducen *rickshaws* y son mano de obra semi calificada y no calificada en los muchos talleres pequeños en el área y en los mercados mayoristas cercanos. Las mujeres se dedican principalmente al trabajo domiciliario, como coser, bordar, envolver artículos, etc. Todo el vecindario es también el corazón de la industria de la ciudad (y del estado) basada en hacer *rakhi*¹⁵, industria en la que las mujeres musulmanas están empleadas. Muchas otras mujeres también están empleadas como trabajadoras domésticas en viviendas de clase media cercanas.

Shahpura y Chinwada tienen el sello distintivo de los vecindarios que han sido testigos de la apatía y el abandono de las autoridades cívicas. Con un diseño laberíntico de carriles flanqueados por pequeñas viviendas, alcantarillas abiertas, cables eléctricos colgantes y estanques de agua estancados, el área ha visto poco del tan promocionado desarrollo que tiene lugar en el estado de Gujarat. Está congestionado y desatendido por los servicios públicos, con problemas de agua potable, saneamiento y alumbrado público. Sin embargo, incluso con la diferenciación social interna en la comunidad, el sentido que se tiene de la gran parte de la comunidad es la autosuficiencia, con una

fuerte comunidad y redes de parentesco, y un distanciamiento autodefinido de los pobres mucho más abyectos. Los barrios están marcados por la pobreza distintiva asociada con la economía laboral informal urbana: nunca del todo abyecta, pero siempre vulnerable.

Las escuelas: luchas por la supervivencia en espacios estigmatizados

El cambio de poblaciones con cada disturbio sucesivo en los últimos cincuenta años ha visto nuevas configuraciones de espacio y estigma en la ciudad. La agudización de las divisiones comunales y la reorganización socioespacial de la ciudad en general ha tenido un impacto irreversible en la escolarización. En la ciudad vieja, un gran número de escuelas municipales, así como escuelas privadas con ayuda del gobierno, han visto una mayor homogeneización a lo largo de líneas religiosas. Con los años, un gran número de escuelas privadas de bajo costo, de calidad cuestionable, han surgido en áreas de la ciudad vieja atendiendo la demanda de escuelas segregadas. Los cambios en la composición demográfica tanto a nivel local como en diferentes áreas de la ciudad, junto con la proliferación de escuelas privadas de bajo costo, han visto el cierre progresivo de muchas escuelas municipales¹⁶. De igual modo se refleja la situación en las escuelas públicas de todo el país, las comunidades más pobres de la ciudad tienen acceso a estas escuelas¹⁷.

Dentro del declive general del sistema escolar municipal, las dos escuelas en Shahpura y Chinwada se ubican de manera muy diferente, aunque sus batallas por la supervivencia son similares. Los residentes de la zona llaman popularmente: '*Dabbaschool*' a la escuela Shahpura, relativamente más pobre, criminalizada y "atrasada" de Dabi Falia. El término de ridículo '*dabba*' (caja) describe tanto su forma física: desde el camino, la fachada exterior sin ventanas le da una apariencia de caja; También refleja la percepción general de que sus estudiantes son cabezas de caja, "*dabbas*", en el lenguaje local. La escuela Chinwada en Khatkiwad, donde reside la comunidad musulmana Khatki, se encuentra en la "frontera" de una localidad hindú. También se conoce popularmente como "escuela de Khadia", después de una localidad "fronteriza" en la ciudad de Ahmedabad asociada con disturbios comunales. Estos términos de referencia popular significan las formas en que ambas escuelas llevan el estigma de sus ubicaciones.

La estigmatización de Shahpura y Chinwada en la imaginación de la ciudad y en las prácticas del estado se refleja en la gran cantidad de puestos de policía en el área. Ambas escuelas municipales tenían puestos de la Policía de la Reserva del Estado (PRE) en sus instalaciones después de que estallara la violencia en el área en 2002. Los policías estacionados en carpas dentro de los edificios escolares crearon un ambiente inquietante y amenazante para los niños, especialmente las estudiantes. Los residentes locales, los padres y los maestros recibieron reiteradas quejas ante la administración con la respuesta general de que los puestos estaban allí para su propia protección, mientras

que en realidad señalaban más miedo y ansiedad, y demarcaban los vecindarios como "perturbados". Los puestos dentro de las escuelas se eliminaron ya en 2010, cuando se celebraron elecciones municipales en la ciudad, aunque el despliegue policial sigue siendo significativo en el área.

Las escuelas como espacios pedagógicos

El espacio físico de la escuela es una encarnación de la perspectiva a través de la cual opera la escuela. Los edificios escolares reflejan los supuestos que subyacen a la gobernanza educativa, y reflejan cómo las escuelas son vistas como instituciones. En este sentido, el edificio escolar en sí es un espacio pedagógico. Las escuelas Shahpura y Chinwada se crearon a principios de la década de 1970 como parte de la expansión de la educación municipal dentro del sistema de escuelas públicas de Gujarat. Al igual que las escuelas públicas más antiguas en muchas ciudades indias, se encuentran en grandes edificios, con varias aulas y un pequeño espacio abierto que funciona como un patio de recreo. Sin embargo, con la falta de fondos para el mantenimiento, los edificios están en malas condiciones físicas. En ambas escuelas faltan servicios básicos de infraestructura como electricidad, agua y baños funcionales.

La escuela Shahpura es una gran estructura de dos pisos con 34 salones, de los cuales solo unos 10 están en condiciones físicas para funcionar como aulas. Un callejón estrecho, en el que se ubicó el puesto de policía hasta 2010, conduce a la puerta principal de la escuela. El callejón a menudo se inunda con desbordamiento de aguas residuales, y los trabajadores de saneamiento esparcen desinfectantes para evitar que los mosquitos se reproduzcan en las piscinas estancadas. La escuela no tiene un suministro adecuado de agua potable, y el agua proviene de un grifo municipal del vecindario. Solo hay un inodoro en funcionamiento para todos los niños. Incluso el marcador indiscutible de calidad en las escuelas públicas, una sala de computadoras, no tiene instalaciones informáticas.

La escuela Chinwada, aunque es más pequeña, tiene una gran cantidad de habitaciones distribuidas en dos pisos, la mayoría de las cuales están en condiciones físicas razonablemente buenas. Hace varios años, la junta escolar entregó un tanque de agua elevado, pero no se otorgaron subvenciones para una bomba y el tanque yace sin usar y roto. Los niños tienen que extraer agua potable de un pozo tubular en el complejo, y la disponibilidad depende de un horario errático de suministro de agua municipal. Los baños en la escuela Chinwada están en buenas condiciones, remodelados a través de una donación privada a la escuela. Hay dos salas de computadoras totalmente equipadas en esta escuela, una más antigua que está cerrada con llave, y una más nueva equipada con computadoras de pantalla plana e impresoras láser, pero sin fuente de alimentación y, por lo tanto, inutilizables. Algunos juegos para el patio de la escuela llegaron mientras estábamos haciendo el trabajo de campo en la escuela, y estos

se agruparon en baldosas de hormigón irregulares y rotas, en el pequeño espacio abierto que sirve como patio de recreo.

Con problemas básicos de infraestructura sin resolver y una grave escasez de maestros, ambas escuelas han tenido que luchar por la atención de la junta escolar local. En la década de 1990, se inscribieron hasta 1000 niños en cada escuela, y trabajaron en dos turnos para acomodarlos. La apatía administrativa y la negligencia, los cambios demográficos, una disminución general de la infraestructura y la aparición de escuelas privadas de bajo costo en el área han hecho que las inscripciones caigan a menos de 300 en la escuela Shahpura y 400 en la escuela Chinwada. En 2012, la escuela Shahpura tenía solo un maestro y perdió 60 estudiantes. Aunque tanto los directores actuales como los anteriores de la escuela afirman que las inscripciones disminuyeron drásticamente después de la violencia de 2002, un vistazo a los registros escolares desde 2000 muestra que la disminución ya había comenzado mucho antes de la violencia. Las inscripciones han caído abruptamente en las clases más altas, y ahora hay solo 30 en las Clases VI-VIII. La escuela ahora tiene cuatro maestros para ocho clases, dos de los cuales son maestros contratados. Ni un solo maestro en la escuela podría darnos información sobre su historia, ya que han estado allí por períodos muy cortos. La única persona que tenía algún conocimiento sobre el pasado es del personal de limpieza, una mujer del vecindario que ha trabajado allí durante 20 años. Con la presión de la administración de la escuela para formar el Comité de Administración Escolar Obligatoria, los maestros dudan en confiar esta responsabilidad a cualquier miembro de la comunidad, esta mujer ha sido su presidenta durante los últimos cinco años.

La escuela Chinwada, ubicada a menos de un kilómetro de distancia, es la opción preferida para la mayoría de los residentes de los vecindarios, incluso si eso significa que los niños tienen que caminar una distancia más larga para llegar allí. Esta escuela también sufre la falta de maestros: seis en lugar de ocho. Sin embargo, tiene una buena reputación en la comunidad. Esto se debe en gran parte a los esfuerzos de su antiguo director, un hindú, que solicitó incansablemente a la administración y reunió recursos para la escuela. Su trabajo ha continuado con los esfuerzos de dos maestros, uno hindú y otro musulmán, que han estado en la escuela durante más de 25 años. La comunidad tiene un gran respeto por Mohanbhai e Ismaelbhai, a quienes se les atribuyen un gran compromiso por la educación de los niños de la zona. Estos maestros han hecho esfuerzos para recaudar fondos para infraestructura a través de filantropía privada, donaciones de individuos y fondos de *zakat*¹⁸ de algunos comerciantes musulmanes prominentes en el área.

Los maestros

Los maestros en ambas escuelas, así como las personas en el área, recuerdan un momento en que las escuelas estaban bien, trabajando en dos turnos con múltiples secciones. Los docentes atribuyen el declive de las escuelas y la escolarización a cuatro

factores principales: indisciplina de los niños, irregularidad en la asistencia y falta de seriedad sobre los estudios, la pobreza, lo que resulta en el abandono escolar y negligencia deliberada por parte de las autoridades. Tanto los maestros hindúes como los musulmanes en las escuelas están resentidos con lo que ven como negligencia deliberada y discriminación por parte de la administración. Consideran que esta negligencia se extiende a lo que perciben como el interés de la administración en otorgar permiso a las agencias privadas para establecer escuelas en el área, una de las principales razones de la disminución de la matrícula de estudiantes¹⁹.

Las necesidades apremiantes de ambas escuelas han tenido que ser combatidas con luchas sostenidas de los maestros. La apatía de la administración para satisfacer sus demandas se considera discriminatoria porque se encuentran en zonas musulmanas. Los recursos destinados a todas las escuelas municipales rara vez llegan a estas escuelas. Por ejemplo, los maestros han estado exigiendo bancos de clase durante más de cinco años, y mientras que otras escuelas en la ciudad recibieron nuevas, sus solicitudes fueron constantemente ignoradas o rechazadas. Cuando finalmente llegaron los bancos a la escuela de Chinwada (en el momento de nuestro trabajo de campo), se descubrió que eran de segunda mano y estaban deteriorados. Ismaelbhai lamentó que este haya sido su destino en todo momento:

Nunca podemos obtener lo que necesitamos, y es una lucha constante traer a los funcionarios aquí para que comprendan las condiciones adversas bajo las cuales se espera que enseñemos. Si pedimos equipamiento, obtenemos material deteriorado de segunda mano, si preguntamos por maestros, nos envían a aquellos que han pasado su "fecha de vencimiento" que se han "retirado mentalmente" y no tienen ningún interés en enseñar a estos niños. Los funcionarios vienen aquí y entran a clases para inspeccionarlos, pero no están interesados en ver que las cosas mejoren. Les hemos dicho que no necesitan venir a inspeccionar si no están interesados en otorgarnos los derechos que merecemos.

La experiencia de ser maestro en Shahpura o Chinwada está llena de ansiedad, tanto personal como profesionalmente. La administración considera que las escuelas son instituciones fallidas debido a su ubicación en una comunidad musulmana, sin embargo, hay una vigilancia constante a los maestros de estas escuelas. Una opinión común de los maestros es que la asignación de cargos en esas escuelas es un castigo por parte de la administración. Los maestros hablan sobre cómo existe una presión de sus familias contra el trabajo en áreas comunitarias "sensibles". Escuchamos informes de muchos maestros que habían sobornado a funcionarios por publicaciones de cargos alternativos en áreas "más seguras" de la ciudad. Muchos de los maestros, particularmente en la escuela Shahpura, compartieron que también estaban tratando de obtener transferencias a otras escuelas.

Estas experiencias están influidas tanto material como discursivamente por las categorías vecindario (*mohalla*) y ambiente (*mahaul*). No solo hay percepciones reales e

imaginarias del peligro, sino también cinismo sobre el valor de enseñar en una situación de alienación y desaliento. La comunidad está formada, en gran parte por maestros hindúes con un completo desinterés. La cuestión de la disciplina adquiere un significado adicional cuando los maestros ven su papel como "reformular" la comunidad. Si bien a menudo se escucha el valor de la educación comunicada explicando con amor (*pyaar se samjhana*), también existe la sensación de que las nuevas regulaciones contra el castigo corporal son ineficaces, especialmente para los niños 'rebeldes' (principalmente niños) que acuden a sus escuelas, para quienes solo el castigo físico puede actuar como disuasivo de la indisciplina.

Estos problemas asumen proporciones más graves en Shahpura, que en la mayoría de los aspectos es más abyecta que Chinwada, y también se la considera más criminalizada. Muchos padres se quejan de que los niños a menudo se niegan a ir a la escuela porque los maestros los golpean. La polarización comunitaria también afecta a la escuela de otras maneras. Se hace referencia constante al temor de que cualquier transgresión percibida pueda desencadenar un incidente comunitario. La directora de la escuela, una mujer musulmana, a menudo está de licencia y los otros maestros hindúes son cautelosos de "enfrentarse" a la comunidad de cualquier manera. Un joven maestro hindú contratado describió las violentas peleas dentro de la escuela entre estudiantes, a menudo involucrando a padres que vienen a intervenir del lado de sus pupilos. Él dice que hay pocas acciones que se pueden tomar aparte de golpear físicamente a estos niños, a pesar de que a menudo tiene que hacerlo bajo su propio riesgo.

Las interacciones de los maestros con la comunidad contribuyen a la producción simbólica de su "atraso". Los maestros expresan exasperación con el analfabetismo, las familias numerosas, las altas tasas de divorcio, la desertión de las mujeres y el desinterés general por la educación de los niños. Sin embargo, la apatía de los maestros hacia la comunidad constituye una narración incompleta. Aunque los estereotipos e incluso los prejuicios se expresan de diversas formas, los maestros son conscientes de que los niños necesitan más atención, tanto en el ámbito académico como en otras áreas. Con un conocimiento íntimo de los barrios y las personas, los maestros comprenden las limitaciones de la pobreza y la vulnerabilidad que forman parte de la vida de los niños. Aceptan que la asistencia irregular de muchos estudiantes está relacionada con la necesidad de complementar los ingresos familiares a través del trabajo. El ausentismo es alto en las temporadas de *rakhi*, cuando muchos niños ayudan con el trabajo en casa. A menudo se llama a los niños para ayudar a sus padres en talleres o en la venta ambulante, las niñas ayudan a sus madres en el trabajo doméstico remunerado y no remunerado. Como dice Mohanbhai, los maestros tienen que aceptar esta situación: "Pan (*Roti*) es lo primero, ¿qué se puede decir?". También dice que en la escuela de Chinwada hay niños muy pobres, incluso algunos que tienen que mendigar para ganarse la vida, y es imposible esperar que asistan a la escuela regularmente.

La carga de la administración

Los maestros aceptan que la adversidad de la vida de los niños en esta área requiere esfuerzos adicionales en términos de aportes académicos. Sin embargo, como se documenta en otros estudios (por ejemplo, Mooij, 2008), la carga del trabajo administrativo de los maestros reduce el tiempo con los estudiantes en las aulas. Aunque hicimos observaciones en el aula, no pudimos capturar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los maestros rara vez estaban en clase durante el período que estuvimos allí. Los maestros en ambas escuelas casi siempre están en la sala del personal o en sus aulas, completando detalles en los 20 registros que se espera que mantengan, relacionados con varios aspectos administrativos de la gestión escolar, como la asistencia mensual y las becas. Además de este trabajo regular, la nueva directiva de política para la transferencia directa de efectivo de becas, que implica la apertura de cuentas bancarias individuales, ha puesto una carga adicional sobre los maestros. La mayoría de los niños que asisten a las escuelas de Shahpura y Chinwada pertenecen a familias musulmanas clasificadas como atrasadas y son elegibles para becas estatales. Por lo general, se asignan dos o tres maestros para llevar a cabo este trabajo, ya que deben cumplirse los plazos establecidos por la administración. Los maestros tienen que trabajar individualmente con los padres (generalmente las madres) en cada documento que debe presentarse, llamándolos a la escuela durante varios días en los que no tienen trabajo, revisando todos los documentos y haciendo un seguimiento de otros. Otra directiva, la emisión de tarjetas de identidad nacional (*Aadhar*), también es responsabilidad de los maestros de las escuelas municipales, para lo cual se les ha ordenado trabajar los domingos. Su demanda de licencia compensatoria se encontró con una fuerte oposición de la administración, que finalmente tuvo que ceder ante la presión.

La única maestra que daba clases todos los días era de la escuela Chinwada. Se espera que Roshanara, una maestra del Programa de Entrenamiento Especial (PEE), identifique a los niños fuera de la escuela en el vecindario y los capacite a través de un curso puente para prepararlos para la admisión en la escuela regular en el siguiente año académico²⁰. Su trabajo con estos niños se vio comprometido por la carga que le incumbía enseñar en la clase de una maestra principal que siempre estaba involucrada en el trabajo administrativo.

Librados a sus propios recursos: decisiones de los padres y la escolarización

Los padres con los que interactuamos tenían entre 20 y 40 años de edad y habían recibido algún nivel de educación formal, generalmente hasta el nivel primario. La mayoría de los padres que habían estudiado hasta el nivel primario tuvieron que abandonar debido a limitaciones financieras, a menudo precipitadas por la muerte de un sostén de la familia.

Las entrevistas con los padres mostraron que la escuela Chinwada goza de una mejor reputación, en gran parte debido al compromiso de sus maestros. Sin embargo, las familias que viven en Dabi Falia y sus alrededores dudan en enviar a sus hijos a una área "fronteriza". Las inscripciones en la escuela Shahpura 'dabba' dan testimonio del hecho de que sus hijos son colocados en esta escuela a pesar de que sus padres creen que ofrece poco valor para la educación de sus hijos. La mayoría de los padres tienen claro que preferirían enviar a sus hijos a una de las muchas escuelas privadas de la zona si tuvieran la "capacidad", una abreviatura vernácula ampliamente utilizada para el capital económico y social. Muchos padres opinan que estas escuelas ofrecen poco en cuanto a la enseñanza de los niños, sin embargo, las aspiraciones de inscribir a sus hijos en escuelas privadas son altas. Algunos padres inscriben a sus hijos en escuelas privadas solo para retirarlos y buscar la readmisión en las escuelas municipales después de unos meses, cuando los costos ocultos (viajes, pagos de papelería, eventos escolares, etc.) se vuelven desalentadores.

Es en gran parte a través de la educación con maestros particulares "en la sombra", de forma paralela a la escuela, o en tutorías, que los padres esperan ver a sus hijos en los niveles más altos de educación escolar. Casi todos los niños, salvo aquellos que vienen de circunstancias extremadamente difíciles, son enviados a clases particulares. El mercado de clases particulares en el área parece atender a todos los bolsillos y cumple una función esencial: asegurar cierta medida de aprendizaje, aunque no sea más que pura rutina, para permitir que los niños tengan acceso a oportunidades de educación privada más adelante. Existe un reconocimiento general entre los padres de que, aunque no se aprende mucho en las escuelas municipales, los aportes adicionales a través de las matrículas pueden ayudarlos a adquirir los conceptos básicos de lectura y escritura para que puedan pasar al nivel secundario.

Para la mayoría de los padres, el objetivo es garantizar que sus hijos completen el ciclo de primaria hasta la Clase VIII y, si la capacidad lo permite, admitirlos en el siguiente nivel en las escuelas cercanas de la Sociedad de Educación Musulmana (SEM). Se considera que estas escuelas de asistencia estatales ofrecen una educación de buena calidad. Tres de cada cuatro de las escuelas SEM están en el área de la ciudad vieja. Con el tiempo han perdido estudiantes hindúes y ahora atienden exclusivamente a la comunidad musulmana. Los padres ven estas escuelas como espacios culturalmente más apropiados y seguros. Luchan para ver que sus hijos permanezcan en la escuela, incluso al darse cuenta de que los bajos niveles de aprendizaje en las escuelas municipales ponen a los niños en gran desventaja en los niveles más altos de escolaridad.

En gran medida, el trabajo de las mujeres sostiene la educación de los niños. Nos encontramos con muchas madres que luchaban contra viento y marea para ver a sus hijos en la escuela. Muchas hacen múltiples trabajos. Firoza, de 23 años, tiene dos hijos en la escuela Chinwada. Ella trabaja como ayudante (*ayah*) en un hogar de ancianos

cercano y luego va a trabajar como empleada doméstica en una colonia residencial de clase media. Ella dice: "Estoy trabajando muy duro para la lectura y escritura (*likhnapadhna*) de mis hijos. Eso es todo lo que quiero, para que puedan leer y escribir". Shabana hace pulseras (*rakhis*) para el festival hindú rakshabandhan, en su casa de una habitación con poca luz con la ayuda de su hija Mahenoor. Mahenoor a menudo está ausente de la escuela durante la temporada de rakhi, pero Shabana espera ver que tanto ella como su hermano menor terminen la escuela. La educación, dice ella, "los hará buenos".

El retiro temprano de la escuela es mayor en el caso de los niños, que luego se ven obligados a largas horas de trabajo ayudando a sus padres, o al trabajo asalariado a tiempo parcial. Si las familias pueden mantenerlos a través de la educación secundaria, prefieren cursos vocacionales como los ofrecidos por los Institutos de Capacitación Industrial. En el caso de las niñas, el matrimonio precoz y las razones culturales se citan con mayor frecuencia como razones para suspender los estudios.

Los pocos que han logrado ingresar a la educación superior lo hacen con la esperanza de lograr algún sentido de distinción. Sin embargo, esa esperanza puede ser frágil. Farheen, una joven brillante y enérgica a quien conocí en 2010, había abandonado la escuela Shahpura después de completar la Clase VII. No estaba presionada para casarse y su madre, educada en una escuela municipal, apoyaba sus formas de espíritu libre y su deseo de continuar sus estudios.

No aprendí nada, absolutamente nada, en la escuela. Solo había peleas todos los días y los maestros siempre se burlaban de nosotros por haber venido solo por la beca y la comida del medio día, ¡lo cual ni siquiera tenía! No hubo aprendizaje (*padhai*), solo caos, indisciplina (*dhamaal*). Los maestros dirían: "De todos modos, no aprenderás nada, ¿por qué venir?"

En 2013, Farheen volvió a inscribirse en la Clase VIII en una escuela local de niñas musulmanas. Durante los años siguientes, se presentó un caso penal contra su hermano por atacar a una vecina que ocupó su lugar de venta en el camino. La familia se escondió durante dos años y cuando regresaron, Farheen sintió que era importante continuar sus estudios. La falta de habilidades básicas de lectura y escritura ha hecho que sea muy difícil adaptarse a las demandas de una educación de nivel superior, pero está decidida a continuar.

Las narraciones como la de Farheen no son inusuales entre los jóvenes de la zona. Los temas comunes son la alienación y la eventual interrupción de la escuela, las restricciones a la movilidad de las niñas, las dificultades económicas que empeoraron con la pérdida de hombres que sostienen el pan, a causa de arrestos arbitrarios, el deseo de continuar la educación y buscar apoyo para hacerlo. Para los niños pequeños que asisten a las escuelas de Shahpura y Chinwada, el imaginario de "educarse" está ligado a estas realidades.

En conclusión

Las luchas de los niños musulmanes pobres de Shahpura y Chinwada para ser educados y adquirir un sentido de personalidad, en palabras de Asif, de once años, que se ha reinscrito en la Clase III después de abandonar la escuela durante varios años: 'Con educación puedo ¿convertirme en alguien que quiero?' se ven seriamente socavados por las formas en que estas escuelas se ubican dentro de los contextos más amplios de privación de derechos sociales, económicos y políticos que enfrentan los musulmanes en el Gujarat contemporáneo. En este artículo, he presentado algunas líneas generales de estos contextos en relación con la educación pública en dos vecindarios. En el contexto más amplio de las escuelas del gobierno urbano en general, la imagen que emerge (la creciente carga administrativa de los docentes, la infraestructura inadecuada y la apatía institucional sistémica) no es excepcional (Menon, 2014). Sin embargo, las escuelas en vecindarios como Shahpura y Chinwada están doblemente amenazadas por estos factores, así como por la geografía local y las historias que contribuyen a la indiferencia administrativa o la hostilidad absoluta.

En la década de 1960, se recomendó la idea de la "escuela del vecindario" como una medida para promover el "surgimiento de una sociedad igualitaria e integrada" en la India (Government of India, 1964-1966). A fines de la década de 1970, esta visión social más amplia de escuelas libres, iguales y accesibles que ofrecían educación de calidad se había descartado en favor de un sistema escolar altamente estratificado y orientado al mercado que promueve los intereses de las élites, lo que refleja la dinámica compleja de la educación en un contexto poscolonial de desigualdad educativa y estructuras de dominación. Las reformas neoliberales en los últimos tiempos han servido para promover estas prioridades sociales, con la educación cada vez más integrada en la economía de libre mercado (Nambissan, 2010; Sadgopal, 2009; Velaskar, 2010).

Sin embargo, el vecindario urbano pobre está emergiendo cada vez más como una categoría disputada: inestable, fragmentada, aislada e incluso encerrada, particularmente bajo nuevos regímenes de desarrollo urbano. Mientras funcionan como escuelas de vecindario, las escuelas de Shahpura y Chinwada operan desde una posición de extrema desventaja, luchando por cumplir la promesa de servir a los niños de la comunidad. En estos barrios, la relación de la comunidad con la educación es compleja y contradictoria. Si bien se reconoce la necesidad de educación, los procesos más amplios de alienación, agravados por la escasez de recursos y la falta de oportunidades de empleo, reafirman constantemente su lugar en la imaginación de la educación como potencialmente liberadora. En tal situación de abyección, es responsabilidad del individuo luchar para continuar y encontrar significado en la educación (Grinberg, 2011). Ha habido casos de acción colectiva por parte de la comunidad y los maestros en Shahpura y Chinwada para oponerse a medidas groseramente mayoritarias por parte de la administración, como el cambio de nombre de las escuelas o la imposición de un

código de vestimenta para los maestros, pero estos tienen permaneció confinado y de alcance estrecho.

El bajo estatus atribuido a las dos escuelas está orgánicamente relacionado con el estigma de su ubicación, que se manifiesta en los "códigos respaldados por el conocimiento local (...) que indexan los significados raciales y clasificados de las personas, así como también construyen lugares dentro de los espacios institucionales y urbanos" (Buendía et al, 2006, p.1). Un aire de desánimo y desesperación es palpable en las conversaciones con la gente local. Hareshbhai Christian, un tutor privado que creció en el área y tiene una afiliación especial (fue salvado por la gente local durante un motín en la década de 1980), continúa dando clases particulares a los niños para ganarse la vida, a pesar de que ha desplazado a su familia fuera del área debido a la constante inseguridad. Según él, las personas en Shahpura y Chinwada están desesperadas por que la situación educativa mejore. Los niños se adelantan y compiten en el momento de hablar inglés (*'inglés kazamaana'*). A diferencia de antes, según él, también ven la necesidad de educar a sus hijas. Sin embargo, Haresh Bhai no ve ninguna solución a los problemas insuperables que enfrenta la comunidad. La esperanza en este contexto es inútil, en sus palabras, como masticar nueces de hierro (*lohenka chana chibana*).

Lo que no emerge de la extensa literatura sobre pobreza, vulnerabilidad y la construcción esencialmente ahistórica y esencializada del "atraso" educativo de los musulmanes en la India es el lugar de la marginación y la discriminación social en sus vidas (Ahmad, 2012). Concentrada en el sector no organizado en las ciudades y como pequeños campesinos sin tierra en las zonas rurales, en gran parte autónomos en el comercio pequeño o en trabajos ocasionales, la falta de educación actúa como un "doble obstáculo", que sirve para reproducir su condición de "excluidos" comunidad (Islam, 2012, p. 65), especialmente en términos de aprovechamiento de beneficios y derechos del estado. Para los musulmanes, la violencia estructural asociada con la pobreza que enfrentan muchas comunidades marginadas en la India se ve agravada por la violencia del comunalismo. Es importante incorporar el comunalismo y el impacto de la política comunitaria en las discusiones sobre la exclusión social, económica y política en la educación, particularmente en el contexto de la educación pública. Un enfoque casi obsesivo y exclusivo en la religión, producido y sostenido por discursos sociopolíticos locales y globales más grandes, ha servido a las campañas estridentes contra la comunidad, incluso cuando los incidentes de violencia en su contra han asumido proporciones problemáticas en los últimos tiempos.

Se ha argumentado que alejar el debate sobre el "atraso educativo musulmán" lejos del enfoque emergente sobre la religión y la identidad reafirmaría el reclamo de todas las comunidades de acceso equitativo a una educación pública buena y secular para todos (Ibid:66). Las presiones sociales y políticas sobre la comunidad han dado lugar a una tendencia opuesta. Existe la sensación generalizada de que, ante un Estado hostil, la

reforma de la comunidad debe venir desde adentro. A menudo se escucha, especialmente de los musulmanes de clase media, que la violencia de 2002 fue una llamada de atención, y la reforma de la comunidad le permitirá resistir las presiones de la marginación en el futuro (Gayer y Jaffrelot, 2012: p.6). Para la comunidad musulmana, la adversidad de su situación ha sido acompañada por un nuevo impulso para la auto reforma, articulado principalmente a través del lenguaje del "avance" educativo, según sea necesario para la supervivencia y el progreso. Las iniciativas a nivel comunitario de los fideicomisarios musulmanes se han centrado en atraer a más estudiantes musulmanes a la educación escolar, así como a la educación general y técnica a niveles superiores a través de becas, exenciones y patrocinios. Las iniciativas privadas de fideicomisos musulmanes respaldadas por fondos de hombres de negocios y la utilización de fondos *zakat* se están utilizando para establecer instituciones de estatus minoritario bajo el NCMEI²¹. Esto permite cierto grado de independencia para enmarcar estrategias curriculares y nombrar maestros de su elección, fuera de las directivas estatales. Algunas instituciones también se han establecido dentro de estrictas normas religiosas, como los "conventos islámicos", que enseñan el estilo de vida islámico a través de la instrucción en inglés, un fenómeno documentado también en Mumbai (Khan, 2012)²². Estas escuelas, si bien proporcionan un modelo de escuelas "ideales" para niños musulmanes, no pueden llegar a los más vulnerables social y económicamente y crean una mayor diferenciación social dentro de la comunidad.

Agradecimientos

Este documento se basa en un documento de trabajo para el Grupo Transnacional de Investigación sobre Pobreza y Educación del Instituto Histórico Alemán de Londres (https://prae.perspectivia.net/publikationen/trg-working-papers/manjrekar_neighbourhood). Me gustaría agradecer a Geetha Nambissan por pedirme que escribiera el documento original, y a Silvia Grinberg por invitarme a contribuir con este artículo. Gracias a Naina por su ayuda en la investigación en el campo.

Notas

¹Conflicto comunitario refiere en el contexto de la India, un país multirreligioso y multicultural, con una población de mayoría hindú, a la tensión social y la violencia basada en orígenes religiosos. Los incidentes de conflicto generalmente se asocian con enfrentamientos entre hindúes y musulmanes.

²Dado que la ciudad generalmente se conoce como Baroda y no por su nombre oficial Vadodara, he usado el primero en todo el artículo.

³Esto es parte de un estudio más amplio sobre conflictos y educación en Gujarat. Para este estudio reportado aquí, se realizó una pequeña encuesta de hogares de 60 padres de niños en las clases VI a VIII en las dos escuelas. El estudio también incluyó entrevistas con maestros, padres, miembros de la comunidad y algunos niños, así como observaciones escolares.

⁴Véase, por ejemplo, Contractor (2012) para Mumbai, Kirmani (2008) para Zakir Nagar en Delhi, y Jaffrelot y Thomas (2012) para Juhapura en Ahmedabad. El importante estudio de Robinson (2005) ha examinado las secuelas de la violencia tanto en Mumbai como en Gujarat en términos de relaciones sociales y distancia entre las comunidades hindúes y musulmanas.

⁵Para un análisis detallado de la movilización de la comunidad en Gujarat, ver 'The Rise of Hindutva' en Yagnik y Sheth (2005).

⁶Ayodhya, una ciudad en el estado de Uttar Pradesh, en el norte de India, es el sitio de BabriMasjid, llamado así por Babar, el primer emperador mogol de la India. Una campaña (el movimiento Ramjanambhoomi) de grupos fundamentalistas hindúes de finales de los años ochenta y principios de los noventa para que el sitio fuera declarado lugar de nacimiento legítimo del Señor Rama y la eventual demolición de la mezquita por parte de estos grupos el 4 de diciembre de 1992, provocó disturbios generalizados en todo el país. El peor golpe fue la ciudad de Mumbai. Los karsevaks que regresaban de Ayodhya y que fueron víctimas del incendio del tren habían sido movilizados por estos grupos para prestar servicio voluntario en Ayodhya.

⁷En el sitio web se puede encontrar documentación completa de la violencia en forma de informes y artículos. <http://www.onlinevolunteers.org/gujarat/>

⁸Bharatiya Janata Party: un partido político asociado con la Rashtriya Swayamsevak Sangh (Organización Nacional de Voluntarios), una organización derechista supremacista hindú.

⁹La Ley de Prohibición de Transferencia de Bienes Inmuebles de Gujarat y las disposiciones para la protección de los inquilinos contra el desalojo de locales en áreas perturbadas de 1991, se introdujo por primera vez a mediados de la década de 1980. En teoría, debía aplicarse por un período limitado solo en áreas que podrían haber experimentado violencia comunitaria. En la práctica, la etiqueta de "área perturbada" permanece adherida aparentemente para siempre. Los sucesivos gobiernos de diferentes dispensaciones ideológicas en Gujarat han continuado con la Ley hasta la fecha. Esto ha resultado en la continuación de las demandas de localidades exclusivamente hindúes en muchas partes de Gujarat. En la capital, Ahmedabad, por ejemplo, casi todas las áreas dominadas por musulmanes afectadas por la violencia de 2002 han sido sometidas a esta Ley. Ver <http://archive.indianexpress.com/news/decade-after-riots-gujarat-adds-more-areas-to-disturbed-list/1159458/>

¹⁰En 2010, los residentes hindúes de Chinwada, un área en la frontera donde reside la comunidad de Khatki o carniceros, fueron movilizados por el VHP para llevar a cabo una manifestación a la colecta de la ciudad, exigiendo que se tomen medidas contra los 'terroristas' musulmanes que buscan hacerse cargo de su área. Que los hindúes vendieran casas a los musulmanes fue una ironía perdida para los manifestantes.

¹¹Para detalles de este incidente, ver Unión Popular de Libertades Cívicas, Vadodara (2014) Descubrimiento de hechos sobre la violencia en Vadodara en septiembre de 2014, <http://www.sacw.net/article9762.html>.

¹²SufiDargah es un santuario asociado con el Islam sufí, ampliamente prevaeciente en todo el subcontinente indio, y a menudo venerado por personas de todas las religiones.

¹³Se han cambiado los nombres de las localidades para proteger la identidad de los residentes.

¹⁴Las diferentes comunidades musulmanas que viven en esta área están separadas de Sheikhs, Sayyads, Fakirs, Mansuri, Pathan, Khatki, Ansari, Ghanchi y Qureshi.

¹⁵Rakhi: una pulsera decorativa atada por hermanas en las muñecas de sus hermanos, asociado con el festival predominantemente hindú de *rakshabandhan* (lazos de seguridad), que significa su protección y cuidado.

¹⁶Reflejando la composición de la demografía urbana, las escuelas municipales se administraron anteriormente en cuatro medios de instrucción: gujarati, marathi, hindi y sindhi. El número de escuelas ha mostrado una disminución constante: en 2000 había 124 escuelas, en 2006/07 el número se redujo a 114 y en 2012/13 a 104. El número de maestros en el período correspondiente disminuyó de 1424 a 1077. La matrícula en estas escuelas también ha estado disminuyendo: de 54.176 en 2000 a las actuales 38.444. Las escuelas medianas sindhi, ubicadas en áreas donde había una considerable población sindhi reasentada después de la partición, han cerrado. Actualmente hay 10 escuelas hindi-medianas y 4 escuelas marathi (NPSS, Vadodara).

¹⁷Los datos del NPSS revelan que los niños de las comunidades SC, ST, OBC y musulmana constituyen el mayor porcentaje de estudiantes en las escuelas municipales. En general, el número de niñas es ligeramente mayor que el de los niños en el nivel primario hasta la Clase V (52 %) y casi igual en el nivel de la escuela intermedia, en las Clases VI/VIII. Aproximadamente la mitad de los maestros provienen de las comunidades SC, ST y OBC.

¹⁸Zakat es la obligación religiosa anual de los musulmanes de donar una cierta proporción de su riqueza a causas benéficas.

¹⁹Fue interesante, en este contexto, observar que la escuela Shahpura ahora es más conocida en el área por el nombre del salón de belleza que ha contratado sus instalaciones para ofrecer "capacitación en salones" a las mujeres jóvenes después del horario escolar.

²⁰Este esquema tiene como objetivo llevar a los niños que abandonaron la escuela a las escuelas regulares. Proporciona cursos de puente, intensivos de cuatro a nueve meses. Se espera que un maestro de la comunidad, pagado entre Rs 2.500 / 4.000 por mes, enseñe a estos niños para la admisión en el próximo año académico. Se han desarrollado materiales especiales para este programa.

²¹Comisión Nacional para Instituciones Educativas de Minorías, creada bajo el régimen UPA1 en 2004.

²²Estas escuelas tienen como objetivo impartir los códigos culturales y la deportación de los niños con educación en inglés, pero dentro de los códigos islámicos de vestimenta y conocimiento. Las asambleas incluyen recitaciones de los kalimahs, y las rimas infantiles se adaptan de las populares en inglés con nombres musulmanes. Una

maestra musulmana de la escuela Chinwada me presentó a una de esas escuelas, un "convento" de niñas (llamado Fátima al Zuhara) que surgió el año pasado en una *mohalla* dominada por musulmanes cerca de Shahpura.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, I. (2012). Muslim Educational Backwardness: Competing Pressures of Secular and Religious Learning. In C. Sleeter, S.B. Upadhyaya, A.K. Mishra and S. Kumar (eds), *School Education, Pluralism and Marginality: Comparative Perspectives*. (pp. 121–51). New Delhi, India: Orient Blackswan.
- Buendia, E., N. Ares, B.G. Juarez and M. Peercy (2004). The Geographies of Difference: The Production of the East Side, West Side, and Central City School. *American Educational Research Journal*, 41(4), pp.833–63.
- Contractor, Q. (2012). Unwanted in My City. In L. Gayer and C.Jaffrelot (eds), *Muslims of the Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*, (pp. 23-42).New Delhi, India: Harper Collins.
- Gayer, L. & Jaffrelot, C. (2012). *Muslims in Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*. New Delhi, India: Harper Collins.
- Government of India (1966) *Report of the Education Commission (1964-66)*. New Delhi, India: Ministry of Education.
- Government of India (2006). *Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India*, Report of the Prime Minister's High Level Committee (Sachar Committee Report). New Delhi, India: Government of India, Cabinet Secretariat.
- Grinberg, S.M. (2011). Territories of Schooling and Schooling Territories in Contexts of Extreme Urban Poverty in Argentina: Between Management and Abjection. *Emotion, Space and Society* (Special Issue on Emotional Geographies of Education), 4 (3), pp. 131–200.
- Gulson, K.N. & Aslam Fataar (2011). Neoliberal Governmentality, Schooling and the City: Conceptual and Empirical Notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), pp. 269–83.
- Islam, M. (2012). Rethinking the Muslim Question in Post-Colonial India. *Social Scientist*, 40(7/8), pp. 61–84.
- Jaffrelot, C. & Thomas, C. (2012). Facing Ghettoisation in "Riot City": Old Ahmedabad and Juhapura between Victimisation and Self-Help. In L. Gayer & C. Jaffrelot (eds), *Muslims in Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*, (pp. 43–79). New Delhi, India: Harper Collins.
- Jamil, G. (2017). *Accumulation by Segregation: Muslim Localities in Delhi*. Delhi: Oxford University Press.
- Khan, S. (2012). 'The Good Muslim Student: "Education for Both Worlds" in the New Islamic-English Schools of Mumbai'. Study for Urban Aspirations in Global Cities, Max Planck Institute, TISS and PUKAR, unpublished manuscript.
- Kirmani, N. (2008) 'Constructing the Other: Narrating Religious Boundaries in Zakir Nagar', *Contemporary South Asia*, 16:4, pp. 397–412.
- Menon, R. (2014). Caught between "Neglect" and a Private "Makeover": Government schools in Delhi. In Ravi Kumar (ed.), *Education, State and Market: Anatomy of Neoliberal Impact*, (pp. 114–38). New Delhi: Aakar Books.
- Mooij, J. (2008). Primary Education, Teachers. Professionalism and Social Class about Motivation and Demotivation of Government Schools in India. *International Journal of Educational Development*, 28, pp. 508–23.

- Nambissan, G.B. (2010). The Global Economic Crisis, Poverty and Education: A Perspective from India. *Journal of Education Policy (Special Issue on Education, Capitalism and the Global Crisis*, 25(6), pp.729–37.
- Patel, R. (2010). 'Children No More: Exploring Healing Processes of Youth Survivors of the Gujarat 2002 Violence', Unpublished Masters dissertation, Tata Institute of Social Sciences, Mumbai.
- Panjabi, K., K. Bandhopadhyaya and B. Gangopadhyay (2002). *The Next Generation: In the Wake of the Genocide: A Report on the Impact of the Gujarat Pogrom on Children and the Young*. Ahmedabad: Citizen's Initiative. Available on <http://www.onlinevolunteers.org/gujarat/reports/children/>, accessed 17 August 2014
- Robinson, R. (2005). *Tremors of Violence: Muslim Survivors of Ethnic Strife in Western India*. New Delhi: Sage.
- Sadgopal, A. (2009). India's Education Policy: A Historical Overview, Focusing on School Education as a Fundamental Right. *Combat Law*, 8(3 & 4), pp. 14–31.
- Sarkar, T. (2002). Semiotics of Terror: Muslim Women and Children in Hindu Rashtra. *Economic and Political Weekly*, XXXVII (28), pp. 2872–76.
- Shariff, A. (2012). *US India Policy Institute*, Occasional Paper No. 02 (April), Washington DC: USIPI.
- Sheth, S. & Haeems. N. (2003). Sisters under the Skin. *Economic and Political Weekly*, XLI (17), pp. 1708–12.
- Spodek, H. (2010). In the Hindutva Laboratory: Pogroms and Politics in Gujarat 2002. *Modern Asian Studies*, 44 (2), pp. 349–99.
- Vadodara Mahanagar Seva Sadan (n.d.) *City Development Plan*, available in <https://vmc.gov.in/cdp-report.aspx>.
- Velaskar, P. (2010). Quality and Inequality in Indian Education: Some Critical Policy Concerns. *Contemporary Education Dialogue*, 7 (1), pp. 58–93.
- Yagnik, A. & Sheth, S. (2005). *The Shaping of Modern Gujarat: Plurality, Hindutva and Beyond*. New Delhi: Penguin, pp. 252–75.