

Diversidad migratoria en escuelas primarias: desigualdades, prejuicios y discriminación.

MARIA LAURA SEGURA.

Cita:

MARIA LAURA SEGURA (2017). *Diversidad migratoria en escuelas primarias: desigualdades, prejuicios y discriminación*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/325>

Título de la ponencia: Migrantes en las escuelas primarias: desigualdades, prejuicios y discriminación

Nombre y Apellido Autor/es: María Laura Segura

Eje Temático: Representaciones sociales sobre diversidad migratoria en el aula: prejuicios y discriminación.

Nombre de mesa: Instituciones educativas y diversidad migratoria

Institución de pertenencia: IMHICIHU- CONICET

E-mail: lauraseguragiannone@gmail.com

Resumen:

La presencia de migrantes en las sociedades actuales implica cambios y transformaciones a nivel social y cultural. Las instituciones educativas son espacios privilegiados para investigar estos temas. La escuela primaria en la Argentina es un ámbito, aun, de homogeneización de las diferencias. Las representaciones que la sociedad tiene frente a los grupos de migrantes en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Estas representaciones pueden llegar a traducirse en prácticas de exclusión que afecten perniciosamente la vida concreta de los sujetos. En este sentido, este trabajo se propone analizar las representaciones de la diversidad migratoria en situaciones de aula y recreo en escuelas primarias de la ciudad de Rosario a partir de la utilización de una metodología cualitativa centrada en el análisis del discurso de los directivos y maestros y en la observación en tres escuelas primarias del Área Central de la ciudad de Rosario. La pregunta central refiere a cuáles son las representaciones que las docentes construyen en torno a sus alumnos migrantes. En las conclusiones destacamos la naturalización de las representaciones cargadas de racismo que son en lo profundo temas de relaciones de poder.

Palabras clave: escuela- migrantes- discriminación- prácticas docentes

Introducción

En las escuelas argentinas los abordajes posibles frente a los desafíos a partir de la presencia de niños y niñas migrantes son diferentes, contrapuestos, o matizados. Algunas escuelas se plantean como estrategia pedagógica la inclusión de todos sus alumnos y alumnas y familias al sistema escolar y en función de dicha estrategia desarrollan una serie de acciones cotidianas que intentan ser coherentes con su objetivo como talleres de capacitación docente (Pivetta 2009). En términos de Novaro, quien es referente en Argentina respecto a los estudios migratorios, interculturalidad y educación, “En las situaciones más específicas de aprendizaje, la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos y relativizar los logros de la propia cultura” (Novaro 2006: 54).

Situaciones diferentes se desarrollan en otras escuelas, donde ocurren acciones de descalificación y discriminación hacia los niños y niñas migrantes por parte de la comunidad educativa, las cuales se ponen de manifiesto especialmente en las construcciones discursivas y en el silenciamiento de las voces de los niños y niñas (Sagastizábal 2004; Novaro y otros 2009). En esas escuelas tiende a reproducirse la discriminación sin poder ser mayormente cuestionada por parte de los actores que allí se relacionan. La falta de conocimiento de la cultura del interlocutor y la presuposición de que los patrones culturales propios tienen, o deberían tener, proyección universal, llevan comúnmente a fracasos o momentos críticos en las interacciones (Grimson 2001). Bajo esta mirada, la manera en que la sociedad receptora continúa proponiendo a los migrantes integrarse en la cultura dominante es transformándose en “malas copias”, o bien, manteniendo sus particularidades a costa de su marginación y exclusión social (Juliano 1994). Esta situación permite interrogarnos acerca de cuáles son las prácticas docentes que se desarrollan en el nivel primario de gestión pública e indagar sobre los tipos de relaciones que plantean, entendiendo que es en esas relaciones de poder en las que existen distancias, reconocimientos u hostilidades según la escuela en la que se observe y analice la temática por las propias dinámicas escolares y el contexto del establecimiento educativo.

Se exponen algunas reflexiones elaboradas a partir de mi tesis de Maestría¹. El referente empírico de la investigación estuvo conformado por tres escuelas primarias públicas ubicadas en el Área Central de la ciudad de Rosario, las cuales cuentan con población de niños y niñas migrantes y/o niños y niñas descendientes de inmigrantes. Realizamos el trabajo de campo durante los años 2014 y 2016 (en 2014

¹ “Educación primaria, migraciones e interculturalidad. Análisis de prácticas docentes en el Área Central de la ciudad de Rosario” tesis dirigida por la Dra. Branda Matossian y la Dra. Cecilia Melella, correspondiente a la Maestría en Estudios Culturales (CEI-UNR)

se entrevistó a docentes y en 2016 se realizaron observaciones). Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron entrevistas en profundidad a docentes: directivos y maestros, entrevistas informales y observaciones de situaciones de clase y recreo de grupos de alumnos con niños y niñas migrantes o hijos de migrantes en las escuelas seleccionadas. Las mismas son identificadas con un código para preservar el anonimato de las mismas. A Saber E1, E2 y E3. Expondremos los resultados del cuarto objetivo específico de investigación: Identificar en los discursos y en las representaciones que permean las prácticas docentes los modos de interculturalidad en el marco de escuelas primarias con niños y niñas migrantes.

En esta ponencia se presentan los debates actuales en torno a la interculturalidad, las dimensiones del análisis de las prácticas docentes y las representaciones centradas en un pensamiento eurocentrista. Describimos el área de estudio y su importancia en los inicios de la ciudad de Rosario y en la actualidad. Analizamos de la clase escolar y los recreos las diferentes situaciones entre docentes y alumnos en relación a la otredad, la discriminación y el intento de una inclusión por parte de algunas docentes en los ciclos que conforman la educación primaria: primer ciclo, segundo ciclo y séptimo grado.

Cuestiones teóricas

Frente a las problemáticas complejas que se presentan en las escuelas descritas en la introducción, en los documentos y discursos educativos aparece el concepto de interculturalidad de manera reiterada como “la solución” a la presencia de alumnos que se alejan de los “estándares tradicionales”. La interculturalidad se ubica en el cruce de los debates entre igualdad y diversidad en educación. La interculturalidad tiene tanto una potencialidad crítica, como serios peligros de transformarse en una fuerte herramienta de legitimación de la desigualdad (Novaro 2006). Walsh (2009) advierte que el término se utiliza en diferentes contextos y con intereses sociopolíticos muy diversos. La especialista en Estudios Culturales explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional hace referencia al contexto e intercambio *entre* culturas. En la funcional la interculturalidad tiende sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, su meta es la inclusión pero al interior del sistema establecido por eso es funcional al sistema existente. La interculturalidad crítica es algo por construir. En este último sentido, se entiende a la interculturalidad como una propuesta de cambio en las sociedades.

La escuela es concebida como un sistema abierto (Sagastizábal 2006) en el cual la relación entre la institución educativa y su entorno es dialéctica. Es un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales: inclusión, exclusión, diferenciación, resistencia, negociación, producción y formación cultural (Cfr. con Rockwell 2005:28). Los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los y las docentes es concebido como una espiral ascendente que no se puede recorrer sin que se produzca el doble juego de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje-enseñanza nutrido y anclado en el contexto de la sociedad actual (Cfr. con Sagastizábal 2006: 25).

Las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen también la participación de los docentes en los proyectos de la escuela y la interacción con la comunidad y las familias. Estos procesos hoy se desarrollan enmarcados por profundos cambios socioculturales (Cfr. con Davini 2016: 83/84). Sumado a lo anterior dentro del espacio de la escuela, “suponen la interacción con otros adultos (padres, docentes, directivos, etc.) con distintas subjetividades, perspectivas e intereses” (Ibídem: 108).

Es común concebir la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza otras dimensiones, como ser: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica el docente para la transformación social y la democratización de la escuela. El análisis de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente en la conformación de las representaciones sociales dentro de la escuela. Analizar las prácticas docentes implica las interacciones docente-alumno, tanto las ocurridas antes, durante y después de una clase escolar. Es una práctica que está determinada por el pensamiento didáctico del profesor y se refleja en la planificación de su clase, en la exposición de la misma, en su trabajo en la institución, donde se evidencian las concepciones epistemológicas individuales y en su autorreflexión. Es particular porque está determinada, en parte, por las experiencias escolares atravesadas por cada docente. La institución en la cual trabaja condiciona las funciones didácticas que ejerce.

Se entiende al docente y a su práctica como un “trabajador de la cultura”, en un marco político-pedagógico; la acción docente se configura en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber (Dussel y Southwell 2010); los docentes son “sujetos políticos” en el sentido amplio, situación que no siempre se reconoce en la práctica cotidiana (Cfr. con Restrepo 2011: 16). “Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. (...) ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales”

(Rockwell 1997: 32). Cada escuela va tomando diversas decisiones, proyectos, compromisos que le son propios; tanto a nivel de la institución como de los actores; esto es lo que hace que cada institución sea singular (Dussel y Caruso 1999). Partiendo entonces de concebir que cada institución escolar tiene su propia particularidad, sin por ello desatender los otros dos niveles curriculares, se analizó la práctica docente en cada contexto escolar. Entendiendo por un contexto como “las relaciones que se han establecido por la operación del poder, en los intereses de ciertas posiciones de poder, la lucha para cambiar el contexto involucra la lucha por entender esas relaciones y, cuando sea posible, rearticularlas” (Grossberg 2009: 30). Existe un microespacio de la práctica docente inscripto en otros espacios más amplios representados: por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones.

Las representaciones colectivas que se tiene como sociedad frente a los grupos de migrantes, como ya se ha dicho, en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Los estereotipos tienen una serie de características: en primer lugar, la estereotipación reduce, esencializa y fija la “diferencia”, el segundo punto es que, se fijan límites simbólicos y se excluye todo lo que es diferente, el tercer punto es que la estereotipación tiende a ocurrir cuando existen grandes desigualdades de poder, un aspecto de ese poder es el etnocentrismo” (Cfr. con Hall 2010: 430). Las representaciones colectivas, necesariamente superficiales, que se relacionan a cada categoría, tienen un impacto considerable sobre la identidad social. Y lo que es más aún, influyen en las relaciones que establecen los grupos y sus miembros. Estas representaciones permean la vida dentro de las escuelas originando diferentes realidades inmersas en un contexto intercultural. Esto es posible porque en la Argentina, como en el resto de Latinoamérica se están viviendo las consecuencias de un largo proceso a partir de la modernidad, en el que la superioridad de “razas” se aceptó como algo dado y natural, incuestionable; tan poderoso que hasta ordenó las relaciones intersubjetivas presentes en la actualidad ocultas en el discurso neoliberal multicultural (Quijano 2000; Walsh 2009). El eurocentrismo es la perspectiva cognitiva del conjunto de los educados bajo la hegemonía de los dominantes del capitalismo mundial. Tal como expresa Quijano (2011), “se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en ese patrón de poder” (Ibidem: 2). No es susceptible de ser cuestionado porque se lo hace percibir como natural. Dichas concepciones serán analizadas en las prácticas docentes.

Área de estudio

Las migraciones fueron claves en el auge de la ciudad hacia fines del siglo XIX, el peso de la migración europea persiste en las representaciones como aquella que construyó la Rosario tradicional, le dio su belleza e identidad. El Área Central de Rosario, desde los inicios de la ciudad, fue identificada como el más importante condensador de representaciones europeístas, de allí el interés en el estudio de las escuelas ubicadas en este sector y las posibles consecuencias en la convivencia dentro y fuera de ella. El análisis, como fue descrito, se realizó en tres escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en el área de estudio a la que asisten alumnos migrantes.

Las escuelas del Área Central son percibidas por los ciudadanos como las más prestigiosas, con propuestas educativas atractivas; la población que asiste no necesariamente reside cerca de la escuela. La puesta en valor del Área Central de la ciudad de Rosario es un tema vigente, desde los medios de comunicación se asegura que es el corazón de la ciudad, es fundante. En una nota publicada en el diario La Capital en la defensa del casco histórico, el periodista Adrián Gerber expresó: “Si Rosario no cuida de su casco histórico se suicida como ciudad, porque (...) es el que le da identidad y carácter con sus espacios culturales y patrimoniales. El centro es el lugar público de encuentro, de socialización (...). Un espacio que respeta la diferencia y que comparten todas las clases sociales (La Capital, 12 de diciembre 2016). El recorte espacial de la investigación es el Área Central de la ciudad. Respecto a lo publicado en el medio gráfico, se indagó si efectivamente el respeto por las diferencias es un rasgo característico del área.

La clase escolar: antes, durante y ¿después?

Tomamos el análisis de la clase escolar como un campo de problemáticas específicas. El mismo, “permite comprender los sucesos en su significatividad social humana, real; con sentido y contenido social” (Souto 1996:199). La pregunta en el nombre del apartado referida al después de la clase nos permite reflexionar en lo que se enseña y habilita en la escuela y lo que posteriormente ocurre en la sociedad.

Organizamos el siguiente apartado exponiendo en primer lugar las situaciones identificadas en el 1º ciclo de la educación primaria, el mismo corresponde a primer, segundo y tercer grado. A continuación se presentará el análisis de las situaciones de clase y recreo registradas en el segundo ciclo de la escuela

primaria: cuarto, quinto y sexto grado; y el séptimo grado, según la división que se establece en el sistema educativo de la provincia de Santa Fe. Por último se expone el análisis de las estrategias docentes y los saberes de sus alumnos en relación a los problemas del lenguaje en los alumnos del segundo ciclo y el séptimo grado.

En las observaciones realizadas en las escuelas se registraron situaciones con los alumnos migrantes, sus compañeros y las docentes. A continuación se exponen las reflexiones surgidas a partir de las notas de campo cuyo análisis ayuda a entender cómo son las prácticas docentes en relación a sus alumnos en la escuela primaria.

A) El primer ciclo

Durante el turno tarde, en la semana del 20 de junio de 2016 realizamos observaciones en el 1° de la E2. La docente comenzó a exponer la temática de la clase de ciencias sociales diciendo que tenían que traer durante la semana banderas de Argentina, que no se podían hacer otras banderas de colores porque era para festejar “la semana de nuestra bandera, que es la de nuestra patria”. En ese momento, Martín, un alumno nacido en Colombia, gritó desde su lugar, “pero yo no soy de acá”. “¿de dónde sos?”, le pregunta el compañero. “Soy de Colombia, yo quiero a Colombia”. La docente respondió: “hoy todo es celeste y blanco porque es del lugar donde nacimos, pero Martín, vos te acordás de los colores amarillo, azul y rojo que son los colores que tiene la bandera de Colombia donde está tu papá”. Luego de recordar junto con el grupo que el niño no había nacido en la ciudad de Rosario como el resto del curso, la docente le dijo que él podía hacer una bandera de Colombia. La inclusión partió del propio niño, fue espontáneo el decir, “no soy de acá!”. Los compañeros lo tomaron con naturalidad, no hicieron demasiadas preguntas y la docente durante la clase cambió la consigna; seguía siendo la semana de la bandera, pero el compañero nacido en Colombia podía elegir hacer la bandera de “su país”. La docente buscó incluir el interés por participar en la actividad de su alumno respetando su deseo de confeccionar la bandera de su país de nacimiento.

En el 2° de la E3 se realizaron observaciones porque en el curso hay un alumno que se llama Mateo, hijo de chinos nacido en Argentina, pero que viajó a China a tomar clases. Por tal motivo, la directora de la escuela sugirió observar su clase. Al dar inicio la maestra preguntó: “¿quién se acuerda de quien fue el cumple ayer?”, “De Mateo” (gritan los compañeros). Una nena dice: “En China tiene ocho y acá siete”. Otro le responde: “¿Qué, nació dos veces?”, “No, él es más grande”. Los chicos hablaban de Mateo en tercera persona como si él no estuviera ahí, las preguntas se las hacían entre ellos. Luego de

tanta insistencia la docente explicó que “Mateo hizo primer grado en China y cuando vino a la Argentina, como entró en el mes de junio, volvió a hacer primer grado”. Mateo se paró frente al curso y contó que en China entran a las 7 de la mañana y salen a la 1 de la tarde y que tienen un libro gigante con palabras en chino. Un nene le preguntó: “¿si lo veo lo voy a poder leer?” A lo que otro compañero respondió: “los argentinos leemos en argentino y los chinos leen en chino” marcando una clara distancia entre ellos y nosotros. La maestra, dio inicio a su clase de matemáticas y no hizo referencia a todas las preguntas que habían realizado los alumnos. Luego, una nena, en la misma clase, le preguntó a Mateo qué decía su lápiz que estaba escrito en mandarín.

Los compañeros se mostraron interesados en el relato de su compañero hijo de chinos. La docente en ese momento no retomó los comentarios de sus alumnos. Durante el recreo la maestra comentó que Mateo tiene un hermano en China y que él fue tres años a estudiar allá. Que le gusta hablar sobre los dragones; ella le pidió que trajera información y no la trajo. En su discurso aseguró que ella piensa que los padres “quieren que aprenda nuestra cultura y no mezclar”. La docente destacó que no puede comunicarse con la madre de Mateo porque no habla el castellano, con el padre un poco más. También expresó que al principio del año anterior, cuando Mateo ingresó a la escuela no quería contar nada de China pero que ahora había tomado confianza y quería contar más cosas. La manera de incluirlo para la docente es dejando que él cuente cosas de China. La docente explicó, en parte, su accionar durante la clase cuando en el recreo contó cuál es su manera de propiciar la integración de su alumno hijo de chinos en su clase.

En las observaciones realizadas durante el turno mañana en la misma escuela, la docente estaba haciendo un reemplazo en otro curso, al saludarla comentó que a la mañana tenía una nena hija de peruanos, “me parece por los rasgos, porque en el registro son todos argentinos, pero Mateo también nació acá pero es chino”, expresó. La docente luego ingresó a su salón a dar clases. Las costumbres de Mateo le resultaban tan distantes que para ella era chino, no importaba su lugar de nacimiento, es más, desde lo expresado por la docente, por tener padres migrantes, sus hijos pasaban también a serlo independientemente de su lugar de nacimiento y crianza. Los rasgos fenotípicos que diferencian a unos de otros cobran mayor evidencia cuando es referido a migrantes de países latinos u orientales, no así con países europeos.

En otra observación realizada en 2° grado del turno tarde en el curso donde está Mateo, antes de salir al recreo, el niño simulaba que los lápices de colores eran los palitos chinos. La docente quiso intentar jugar con el niño y no pudo aprender a usar los palillos. En un diálogo con los compañeros, Mateo

contó que tenía un supermercado, otro alumno le preguntó: “¿tenés un super?”, “Sí”, contestó Mateo, “en Presidente Roca” (da la dirección), el nene le preguntó: “¿Cómo se llama?” y otro respondió: “El súper del chino”. Mateo dijo que no y dio el nombre del supermercado. Los alumnos se interesaban por lo que Mateo podría contarles, la docente en ésta clase se esforzaba por escucharlo y hacerle una devolución en sus comentarios. Mostró acciones inclusivas en su clase.

En otra observación realizada en el 2° del turno mañana en la E3, la docente comentó en el recreo que Matías, su alumno español, en una clase de Ciencias Sociales contó sobre el paisaje de España y que el año anterior cuando contaron la historia del lobo y el pastor, una historia sobre las mentiras, “Matías contó la historia porque la conocía de cuando cursó el jardín de infantes en España”, dijo la educadora. La docente aclaró que “Matías se siente argentino, cuenta cosas de España pero porque hizo el jardín allá”.

Desde la escuela se establece lo que puede ser semejante y lo que no, los conocimientos aceptado y los silenciados son un reflejo de la colonialidad del saber (Restrepo 2011: 20). Los alumnos nacidos en países europeos pueden sentirse argentinos. La distancia en la otredad respecto a los alumnos por su apariencia física, por el lugar del cual vienen ellos o sus padres determina si pueden o no ser argentinos.

B) El segundo ciclo y el séptimo grado

En las entrevistas las docentes de segundo ciclo y el séptimo grado expusieron diversas situaciones referidas a posibles conflictos entre sus alumnos. En las observaciones se focalizó en las interacciones entre los alumnos y de los docentes con los alumnos.

La docente de 7° de la E1 describió que la alumna nacida en Perú fue discriminada cuando ingresó a la escuela, cuando se le preguntó por la experiencia con el niño nacido en Canadá, la docente expresó “Es como, que se adaptó bien al grupo, que lo tenían en cuenta, que lo recibieron bien, que lo integraban.” Una vez más la idea de raza, “los niveles de cultura” que nombraron algunas docentes, todo ello se pone en juego a la hora de integrar a un nuevo compañero en la clase, actitud en los niños y niñas y en los docentes.

En la E2 se observó una clase de ciencias naturales en 5° del turno mañana. Desde la dirección de la escuela informaron que en ese curso había dos alumnos españoles. Cuando nos presentamos con la docente para poder observar la clase, la misma no sabía quiénes eran, por eso les pidió a los alumnos

que dijeran el lugar donde nacieron. Los chicos respondieron a la pregunta. Un alumno respondió haber nacido en Mallorca y otro en Madrid. La docente comentó que no sabía que los alumnos eran de España porque habían venido siendo muy niños. Ellos podían “pasar desapercibidos”, posiblemente porque, desde las representaciones sociales se asemejan más al alumno ideal pretendido en la escuela.

En la E2 la docente de 6° del turno tarde definió como un “incidente desagradable” una situación en el marco del mundial de fútbol con un alumno nacido en Colombia. Cuando se le pidió a la docente que expusiera lo sucedido ella comentó: “le dijeron al nene cuando estaba jugando Argentina, le dijeron colombiano y entonces el nene se retiró, se vino acá a llorar, lo vio la seño.” Cada docente es encargada de cuidar un sector de la escuela, cuando la responsable del sector lo vio llamó a su maestra. Después de eso, la docente le comunicó lo sucedido a la vicedirectora. La docente relató: “y bueno los chicos que fueron, que fueron los agresores, se habló con ellos, la directora llamo a los papás y yo le hice escribir una carta de disculpas y que la leyeran públicamente. Por la cuestión de que, cada niño tiene derecho a la nacionalidad, a ser de la religión que quiera”, cuando se preguntó por los motivos de la agresión, la docente dijo que “lo insultaron porque era colombiano”. Continuamos conversando sobre esa situación y la docente luego aclaró que era la primera vez que ocurría algo de esa magnitud en la escuela. Lo que motivó a los chicos, según la docente, fue el mundial de fútbol, “era por el mundial yo pienso. Hicimos toda una clase, escucharon toda una clase de ética, viste que venían en los libros todos para trabajar, bueno de eso, de que significa ser simpatizante, que pasa con el fanático, que pasa con la violencia en el fútbol, por qué el fútbol deriva en una cuestión violenta”. En la escuela se invisibilizan las reales causas de los conflictos. Un problema de base racista, de discriminación, fue abordado durante la clase especial predominantemente como un conflicto de violencia impulsado por el fanatismo que genera el deporte.

C) Las estrategias docentes y los saberes de sus alumnos: el problema del lenguaje

En las entrevistas se indagó en la necesidad del docente de utilizar estrategias de enseñanza específicas por tener alumnos migrantes en sus clases, la mayoría de las maestras respondieron que solo explican “las palabras que no se entienden”. Pocos fueron los que reflexionaron sobre la planificación de sus clases y la inclusión de temas específicos. En las situaciones registradas en el segundo ciclo, una docente de 6° de la E1 relató su experiencia con un alumno de Canadá que ingresó cuando ya había iniciado el ciclo lectivo y había llegado directo desde su país, sin conocer el castellano. La docente destacó haber tenido que buscar material en internet, hasta traducir las actividades a fin de poder comprender y acercarse al alumno. Cuando se le preguntó a la docente si el alumno pudo aprender el

castellano luego, respondió que muy poco, pero que en las clases de inglés “brillaba”, en el resto de las clases especiales, tecnología, plástica, computación, educación física, también se desempeñaba bien, la docente agregó a su discurso: “y después con respecto a las otras áreas, uno se trataba de adaptar un poquito a él, de investigar por internet, de acercarle algo así en inglés, o de poder, a lo mejor, si nos asistía un poquito la profesora de inglés, poder intercambiar con él cosas. Se daba cuenta, intuía, interpretaba muchas cosas. Pero, bastante bien durante el año, ¿sí? Se sintió bien siempre, adentro del aula, se integraba”. En la E1 se dictan talleres de inglés y computación en todos los años de la escolaridad primaria, es por ello que el alumno tenía clases de lengua extranjera en 6°. La docente mostró tener interés por el alumno al buscar material en inglés para poder darle una actividad. Cuando se indagó sobre la posibilidad de que el niño asistiera a la escuela con un diccionario inglés-español, la docente respondió que sí, sumado a que también llevaba libros para leer, según la docente, eso era “en el caso en que él no trabajara en determinada cosa. Se traía libros, en el recreo también leía”. Conforme al discurso de la maestra, el alumno también llevaba su propio material, el no conocer la lengua oficial significó que tuviera que “refugiarse en sus libros”.

En el caso de otra docente de 6° de la E2, quien destacó su experiencia con una alumna china, recordó que había aprendido a corregirle en mandarín con un diccionario que tenía la alumna. La docente expresó: “Tenía excelente notas. Brillante era poco. Yo le ponía en chino, le ponía brillante”. Cuando se indagó sobre la búsqueda de material de la propia docente, dijo que no, como la alumna llevaba su diccionario dibujaban las palabras. Cuando se insistió en que ella escribía brillante en idioma mandarín en las correcciones a su alumna china, la maestra respondió: “Si era en chino. Pienso que tenés que tener apertura mental”. La estructura verticalista que posee la escuela, del docente que enseña y corrige al alumno, está reflejada en el discurso de la docente quien no expresó el registro de qué pasaba con su alumna es esas situaciones. La decisión de incluir o no contenidos, desde el discurso de las docentes, parece estar determinado por “la apertura mental” del docente a cargo del curso en el que hay alumnos migrantes.

Las docentes no referenciaron que al planificar sus clases se vieran en la necesidad de modificar contenidos por sus alumnos migrantes. No destacaron corregir en quechua o en guaraní, pero en chino y en inglés sí. Los saberes que están revalorizados en la sociedad, como tener conocimiento del idioma inglés, la enseñanza de esa lengua extranjera como un atractivo en los talleres propuestos en las escuelas analizadas son una muestra de la jerarquía aún presente producto de relaciones de poder.

En la siguiente tabla destacamos las diferencias en las situaciones observadas y las entrevistas realizadas a docentes respecto a los ciclos escolares que conforman la educación primaria en la provincia de Santa Fe.

Tabla 1. Síntesis analítica respecto a los ciclos del nivel primario.

Primer ciclo	Segundo ciclo y séptimo grado
En el discurso docente sobre las diferentes situaciones y en las clases observadas en el primer ciclo se identificó que existe un intento en respetar las diferencias. Sin embargo, la norma fue la incorporación de los alumnos migrantes a las dinámicas escolares ya establecidas.	Las situaciones de discriminación, de reconocimiento a los alumnos según el lugar del cual provengan fue identificado con más énfasis. Los alumnos de grados superiores y el modo de abordar los conflictos por parte de sus docentes mostraron una clara posición de ellos y nosotros.
La escuela, desde las situaciones descritas, acrecienta y acentúa las diferencias respecto a los migrantes y nativos.	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas y las observaciones.

Conclusiones

En las tres escuelas primarias públicas del Área Central de la ciudad de Rosario en las cuales focalizamos en la investigación, la distancia con la otredad se acrecienta cuando los alumnos son migrantes de países de América Latina y China, porque los europeos o de Estados Unidos de América responden a la idea del “alumno ideal”. Entre el docente y el alumno existe un grado primario de otredad dado por las diferencias generacionales, con ciertos alumnos migrantes se suma un grado más porque se alejan de los estándares que se esperan. Asimismo, se evidenciaron las representaciones formadas y fijadas por los estereotipos negativos hacia los migrantes de países de América Latina, matizados hacia los migrantes asiáticos y positivos para los migrantes de países europeos o de habla inglesa (Estados Unidos de América y Canadá). Representaciones que circulan en la sociedad y que están presentes en las escuelas en tanto son sistemas abiertos. En muchas ocasiones se convirtieron en reforzadores de las desigualdades sociales que marcaron exclusión en los alumnos migrantes. Las

docentes como trabajadoras de la cultura, como sujetos políticos y representantes del Estado, en las entrevistas, luego de reflexionar sobre su práctica, pidieron más capacitación específica referida a estas temáticas.

Las docentes relataron, reflexionaron acerca de situaciones puntuales con alumnos migrantes. Los conflictos y la discriminación fue algo recurrente en sus discursos. La otredad es abordada como una marca negativa que acrecienta la distancia entre “ellos” y “nosotros”. En situaciones concretas, como en los saberes adquiridos de los alumnos migrantes y su desconocimiento de la lengua oficial, las docentes habilitaron a dichos alumnos a que asistieran con sus diccionarios para poder buscar las palabras que no entendieran. Desde este modo de abordar las situaciones, la solución a la problemática de las diferencias en el lenguaje parece estar puesta en las acciones a realizar por parte de los alumnos.

Si bien se rescata la labor que muchos docentes realizan en sus aulas, resta mucho por hacer, discutir, replantear, analizar y, con todo ello, mejorar las prácticas docentes. Queda aún el desafío y compromiso de comprender la interculturalidad desde el reconocimiento de la otredad como un atributo positivo de la sociedad. Un tema en constante tensión que deber ser abordado en un cambio de paradigma que celebre las diferencias desde la interculturalidad y la desnaturalización de las representaciones racistas que son en lo profundo temas de relaciones de poder. Desde la educación pueden introducirse temas de diferentes grupos de migrantes en el currículum, en un intento por desarticular el peso europeísta en las construcciones del saber. Practicar el respeto al otro y la revalorización de otras formas de ser y sentir en la escuela abre a una sociedad más igualitaria en el aspecto de aceptación de las diferencias y la no discriminación. Entendemos que la educación es una herramienta clave para poder desarticular ideas racistas aún operantes en la sociedad.

Bibliografía

Davini, M. C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós ed.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Dussel, I. y Southwell (2010) La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El monitor de la educación*. n°25 5ta. Época, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 26-30.

Gerber, A. (2016) En defensa del casco histórico. *La capital*, 12 diciembre. En <http://www.lacapital.com.ar/en-defensa-del-casco-historico-n1300507.html>. Captura 13/12/2016.

- Grimson, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Norma.
- Grossberg, L. (2009) El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, n° 10, 13-48.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Colombia: Envió editores.
- Juliano, M. (1994) La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers, Revista de Sociología*, n° 43, 23-32.
- Novaro, G. (2006) Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* vol. 4, n° 7, Chile: Universidad de Valparaíso, 49-60.
- Novaro, G. y otros (2009) Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 36, 173-201.
- Pivetta, B. (2009) Herramientas metodológicas para la atención a la diversidad desde el aula. En: *Aprender y enseñan en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: Clacso, 216-246.
- Quijano, A. (2011) Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*. Año 3, número 5, julio-diciembre. En http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificaci%C3%B3n%20social_5.pdf captura 15/06/2014.
- Restrepo, E. (2011) Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias, limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD Colombia*. Vol. 10. n° 1. Enero-junio, 9-21.
- Rockwell, E. (1997) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: *La escuela cotidiana*. Rockwell, E. (coord.), México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. López, O. (Ed.), Barcelona: Ediciones Pomares, 28–38.
- Sagastizábal, M. (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.

Sagastizábal, M. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.

Souto, M. (1996) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni, A. (comp.) Buenos Aires: Paidós, 117-155.

Walsh, C. (2009) Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari* Septiembre-octubre, 6-7.