

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Representaciones de docentes de Buenos Aires respecto de los alumnos migrantes .

Gabriela Itzcovich.

Cita:

Gabriela Itzcovich (2009). *Representaciones de docentes de Buenos Aires respecto de los alumnos migrantes. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/646>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Representaciones de docentes de Buenos Aires respecto de los alumnos migrantes

Gabriela Itzcovich

Lic. En Sociología-UBA

UBA- Instituto Gino Germani

gabrielaitzcovich@yahoo.com.ar

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué tipo de representaciones construyen los docentes de escuela primaria respecto de sus alumnos migrantes? La pregunta conduce necesariamente a una reflexión acerca de la relación entre “lo educativo” y “lo social”.

La institución escolar, tradicionalmente concebida con una lógica de homogeneización (Dorronsoro, A: 1993), alberga hoy a una población heterogénea, tanto en términos sociales como culturales. Particularmente en la Argentina, el aumento de la heterogeneidad está dado, entre otras cosas, por la combinación de dos procesos ocurridos en simultáneo en el transcurso de la década de

los 90: el aumento de la pobreza y la indigencia, y, al mismo tiempo, una importante ampliación de la cobertura escolar. En este proceso, llegan a las aulas alumnos (sobre todo adolescentes) que antes se encontraban excluidos: estudiantes de zonas rurales, población bajo línea de pobreza, inmigrantes (López, N: 2007). Simplemente a modo de ejemplo, en la Argentina la tasa neta de escolarización media del 30% mas bajo en la distribución de ingresos per cápita que era en 1990 del 41.9%, en el año 2005 creció al 74, 8%¹.

Considerando a la escuela como una institución heredera de la tradición modernista y como tal garante, en cierto sentido, de los procesos de homogeneidad relacionados con la constitución de los Estados Nacionales, es que resulta de interés reflexionar acerca de la tensión entre esta tendencia a la homogeneización propia del sistema escolar y su relación con una realidad en su interior cada vez mas heterogénea².

El objetivo en el presente trabajo es analizar como se expresa dicha tensión en las representaciones³ que construyen los docentes respecto de sus alumnos migrantes. Se trata de establecer si existe una mirada prejuiciosa respecto de lo diferente o se considera a la heterogeneidad como un valor positivo para el aprendizaje escolar. Se puntualiza en las representaciones que se construyen en torno a la población de alumnos migrantes, en comparación con los alumnos nativos. Asimismo se intenta comprender si los prejuicios remiten a una cuestión étnica o también están atravesados por una perspectiva de clase social. Por ultimo, se trata de comprender si el tratamiento dispensado a la cuestión de la diversidad responde simplemente a iniciativas y esfuerzos personales de los docentes o remite a la existencia de dispositivos y estrategias de carácter institucional.

La presente ponencia está basada en el análisis de un corpus de entrevistas grupales realizadas a docentes de escuelas públicas y privadas primarias y secundarias de la Ciudad y el Gran Buenos Aires⁴. Se resalta la importancia de trabajar con el análisis de las percepciones de los docentes

¹ Fuente: SITEAL: www.siteal.iipe-oei.org

² Esta idea es expresada por el sociólogo Tenti Fanfani, Emilio en “Culturas Juveniles y Cultura escolar” Documento presentado en el seminario: “Escola Jovem: un novo olhar sobre o enino medio”. Brasilia. 7 al 9 de junio del 2000.

³ Se define a las representaciones sociales como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con orientación práctica, y orientado a la construcción de una realidad común en un conjunto social (...) Es un sistema de interpretación que rige nuestra relación con el mundo y con los otros, orienta y organiza las conductas y las comunicaciones sociales” (Jodelet, 1992:31).

⁴ Realizadas en el marco del proyecto UBACyT: “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani- UBA. Dicha investigación fue realizada bajo la dirección del Lic. Néstor Cohen, durante el período 2004-2007.

considerando la relevancia que las expectativas de los adultos tienen sobre las posibilidades de desarrollo de los niños.

2. DIFERENCIA Y DESIGUALDAD

En el análisis de los fenómenos sociales es frecuente encontrar categorizaciones en términos de pares dicotómicos. De hecho los opuestos binarios son una forma de organización del conocimiento.

Michel Wieviorka⁵ en su libro, “El espacio del racismo”, considera el par dicotómico sociedad-comunidad, para reflexionar acerca de ciertos procesos de racialización presentes en las sociedades contemporáneas. Reflexionando acerca de la dimensión social y la dimensión comunitaria, considera la existencia de dos lógicas diferentes presentes en los procesos de racialización: la lógica de la desigualdad y la lógica de la diferencia. La lógica de la desigualdad está relacionada con la dimensión social, alude a relaciones de superioridad e inferioridad y dominación. La lógica de la diferencia, en cambio, esta relacionada con la dimensión de lo comunitario. Habilita procesos, ya no de dominación, sino de aislamiento y segmentación: “...esto implica reconocer dos lógicas de acción, una determinada por los trabajos de una sociedad sobre si misma, sus fenómenos de estratificación y movilidad descendente y la otra más cercana a los movimientos comunitarios, a las apelaciones a lo homogéneo, a la pureza, a la expulsión de lo heterogéneo y lo diferente.”⁶

Ambas lógicas son recuperadas en este trabajo con fines analíticos respecto del tipo de representaciones que construyen los docentes en relación con sus alumnos migrantes.

En el análisis de las entrevistas se recogen las diferentes ejemplificaciones.

Coordinadora: (...hablando de los migrantes) Bueno, un nivel intelectual bajo...

Docente: A veces las posibilidades...mirá, yo te puedo decir por los chicos que he tenido yo, da la casualidad que justamente los chicos que son hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos son de nivel intelectual más bajo que el resto. Estamos hablando del nivel intelectual

⁵ Wieviorka, Michel: *El espacio del racismo*- Barcelona- Ediciones Paidós- 1992.

⁶ Wieviorka, Michel: *El espacio del racismo*- Barcelona- Ediciones Paidós- 1992.Pag 111

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

C: *¿Pero un chico extranjero no puede ser abanderado?*

D: *Sí, sí, se presentó la ocasión, al chico le tocaba por puntaje; y bueno, en Provincia es la nacional y la bonaerense, le dieron la bonaerense; la nacional no la pudo portar.*

D: *Yo eso no lo veo bien*

(Voces superpuestas)

D: *Yo creo que se lo merecía, pero también miro el otro lado...*

C: *¿Cuál es el otro lado?*

D: *Tenemos que defender lo nuestro...*

Tenemos que empezar a defender lo nuestro.

Yo soy amplia, pero mirá lo que pasa, mañana te sacan el trabajo a vos, o sea...

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

En el primer caso predomina la cuestión de la desigualdad, se alude al otro en términos de inferioridad, en este caso centrada en la cuestión intelectual. En el segundo caso, en cambio, más allá de las caracterizaciones respecto del otro, se alude a la cuestión de la diferencia, lo central es la homogeneidad y el cierre de una sociedad sobre sí misma.

En ambos casos aparece una mirada prejuiciosa, pero en el primer caso asociada a una idea de desigualdad (son inferiores) y en el segundo caso en alusión a la noción de diferencia (aunque no sean inferiores son “otros”, no nativos).

Muchas veces la lógica de la desigualdad alude a procesos de movilidad social descendente.

D: *Inclusive vamos al paro nacional convocado por la CETERA, vamos no sé, yo voy... uno de los motivos es el aumento del ingreso bruto para educación. Con lo cual estamos parando un día el sistema educativo para que nos aumenten el presupuesto, para que una parte se vaya para el alumnado extranjero*

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

Se relaciona en este sentido con lo que algunos autores (Toqueville, Weber, Myrdal, entre otros) estudiaron en relación al racismo de los pequeños blancos. El mismo, permite a un agente amenazado, en situación descendente en la zona baja de la escala social, crear una distancia y una

superioridad en relación con el grupo del que apenas está separado en términos propiamente sociales. Es un fenómeno que suele acompañar los procesos de movilidad descendente de las clases medias, se relaciona con el fundamento del racismo basado en la desigualdad. La particularidad es que guarda cierto contacto con la realidad, constituyendo todo tipo de explicaciones racionales a problemas reales. Al mismo tiempo, al estar informados por situaciones “reales” se presentan explicaciones como justificación del pensamiento prejuicioso, con discursos fuertemente “naturalizados”. Un ejemplo típico sería la justificación de no otorgamiento de vacantes para alumnos migrantes. Bajo el argumento de que se quedan sin lugar los alumnos argentinos (una problemática concreta) aparece un discurso que justifica una acción de segregación o discriminación. De este modo se “naturaliza” la construcción discriminatoria y al mismo tiempo se aleja de la conciencia de sus portadores. Otro ejemplo típico es la defensa del proceso selectivo en la utilización de algunos servicios como el hospital público, bajo el argumento de sistema colapsado. Los migrantes se asocian entonces (al igual que otras categorías como los pobres, los de la provincia, los villeros, etc) a la figura del invasor.

En cambio, en la lógica diferencialista no se necesita vínculo alguno con la realidad. Es frecuente la existencia de un registro imaginario plagado de relatos míticos. En este caso el prejuicio no se construye con "datos de la realidad", sino que se sustenta en relatos de carácter más fantástico o mítico. Se trata de dos maneras de reconstruir un sentido perdido.

D: *Los chicos orientales por lo general son muy inteligentes. O sea, son rápidos para Matemática... Y el secundario no lo hacen acá. Generalmente Argentina es el puente para ir a Estados Unidos. (Docentes de Escuelas Primarias Privadas Laicas).*

Al hablar de la cuestión de la diferencia en las escuelas, uno de los elementos que marca una distancia casi irreductible es la cuestión del idioma.

C: *Ahora vamos a eso. Cuéntenme de los chinos que conocen.*

D: *en el colegio, el chico es coreano, cuando vos le preguntás el nombre y te lo dice, que es impronunciable, los chicos te dicen "profesora dígame el chino" pero el mismo se ríe, y el mismo te dice "dígame chino" porque el nombre es impronunciable. Pero obviamente uno después busca una manera de castellanizarlo.*

D: *...lo que siempre nos piden es que tengamos mayor dedicación con los alumnos y en el caso nuestro les ponemos un nombre. Que ellos elijan un nombre y se lo ponen, e incluso lo anotamos en la lista para que nadie tenga problema de decir Cecilia, Guillermo,*

D: *a ella le gustó Ceci.*

D: *Ab! Mirá, ¡le cambian el nombre!*

D: *Sino no lo podes pronunciar entonces es Ceci, Carlitos y está igual que todos.*

(Docentes de Escuelas Primarias Privadas Laicas)

En este caso el grado de diferenciación con el extranjero los transforma en innombrables. Bauman⁷ utiliza un concepto para hablar de aquello que el lenguaje no puede nominar, es el concepto de **ambivalencia**. El mismo refiere a la posibilidad de referir un objeto a más de una categoría. La ambivalencia como desorden denota la función clasificatoria del lenguaje. Nombrar, clasificar, es dotar al mundo de estructura. La ambivalencia es igual a indecisión, amenaza, impredecibilidad, etc. La función del lenguaje de clasificar tiene como objetivo la prevención de la ambivalencia. La ambivalencia aparece si las herramientas lingüísticas de estructuración resultan inadecuadas. Algunos extranjeros (y este es el caso) son “innombrables”. No solo inclasificados sino también inclasificables: físicamente cercanos pero espiritualmente distantes. El caso analizado de la percepción de distancia en relación con los orientales se sutura aquí a partir de una clasificación en términos de lenguaje. Se produce una asimilación que anula al otro en lo más elemental en términos de identidad: el nombre propio.

Ahora bien, así como el prejuicio respecto de algunas comunidades migrantes está atravesado por una cuestión más étnica (el caso de los coreanos) y en otros casos está atravesado por una cuestión de clase (el caso de paraguayos, bolivianos, etc); también se registra en las entrevistas la existencia de representaciones prejuiciosas en relación con grupos de nativos, pero que también se constituyen en un “otro”, en la mirada del docente. Es el caso, por ejemplo, de los “villeros”.

C: *No hay diferencia entre ustedes, en estas cuestiones que estamos hablando de que no le importara a la conducción la cantidad de chicos, cómo entran, cómo no entran, si son extranjeros, si no lo son. Y que lo único que les interesa es mantener la matrícula.*

⁷ Bauman, Z: *Modernidad y Ambivalencia en Las consecuencias perversas de la modernidad*- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., y Beck, U. Barcelona, Anthropos. 1996

D: Eso demuestra el deterioro del sistema educativo. El deterioro de las condiciones, el deterioro que estamos teniendo los docentes

D: La directora le había dicho a una de las chicas que fuera a la villa a buscar chicos (inaudible) por el barrio, (inaudible) jornada completa.

C: *¿Cómo se sienten ustedes cuando una directora les plantea esto de ir a buscar chicos por las villas?*

D Es que hay chicos con problemas. Es como que la idea es trabajar para ese porque tenés que mantener la matrícula...y se te deteriora el trabajo del resto. Es como que hay que salvar...en detrimento del resto.

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

Los chicos con “problemas” por lo tanto pueden asumir diversas formas, en algunos casos están más definidos en términos étnicos, en otros casos a partir de una noción de clase social. La cuestión étnica y la cuestión de clase finalmente se articulan potenciando los procesos discriminatorios. Wieviorka plantea un ejemplo en este sentido: “Me dirijo a un jefe de personal y le pido que contrate a negros. Me responde: “Es un problema de educación. Yo contrataría a vuestra gente si estuviese bien formada”. Entonces me dirijo a los educadores, que me dicen: “Si los negros viviesen en un entorno favorable, si tuviesen mas discusiones inteligentes en el seno de las familias, mas enciclopedias en sus casas, mas oportunidades de viajar, una vida familiar mas sólida, nosotros podríamos educarlos mejor”. Y cuando voy a ver al constructor, me dice: “Si tuviesen dinero, yo les vendería las casas”. Y de nuevo me encuentro ante la puerta del jefe de personal”⁸

Podría hipotetizarse que en sus representaciones los docentes construyen un “tipo” de alumno ideal, identificado con un “nosotros” que poco tiene que ver con estos “otros” que se le aparecen (“migrantes”, “villeros”, etc.). La imagen de alumno ideal para la cual el docente fue preparado poco coincide con la realidad que se presenta de “chicos con problemas que atrasan al resto”.

⁸ Wieviorka, Michel: *El espacio del racismo*- Barcelona- Ediciones Paidós- 1992- P.147.

3. ALUMNO IDEAL VS ALUMNO REAL

Es frecuente encontrar explicaciones de parte de los docentes respecto de la situación que les toca atravesar en el aula. Los docentes sienten que deben realizar tareas de asistencia social, y encargarse de cosas que ya deberían venir resueltas desde las casas, como una buena alimentación, el manejo del idioma nativo, etc. Aparece entonces una brecha entre el ideal de alumno para el cual el docente está formado y el alumno real con el que debe trabajar cotidianamente (López, N: 2007).

Los docentes suelen referirse como situaciones más problemáticas a brechas con sus alumnos que refieren en algunos casos a situaciones de desigualdad social (los alumnos no tienen recursos básicos, acceso a salud, alimentación y la escuela viene a cumplir un rol asistencial) o de diferencia cultural (lo más paradigmático son las dificultades originadas por la falta de manejo del idioma español):

D: Yo recuerdo que tenía un nene que hablaba en paraguayo.

C: *Paraguayo? Guaraní...*

D: Guaraní. Y me acuerdo que yo salí y le dije a la mamá que por que no le hablaba en castellano. Le dije “por favor, en tu casa tratá de hablarle en castellano”, porque ella le seguía hablando en guaraní en su casa. Entonces era, pobre nene, un caos. Le dije: “le aviso, para que esté un poco mejor”, pero como dice ella, no me parece que uno también tenga que ser bilingüe.

D: Por eso, no les interesa, pero depende de la comunidad de extranjeros; o sea, no es lo mismo el extranjero... no es lo mismo el peruano, que mal que mal trae un bagaje de castellano, un paraguayo que te habla quechua, que un coreano que habla, viste, lo de él o inglés, o inglés, con suerte.

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

Se va configurando así esta brecha entre el alumno ideal, para el que lo docentes fueron preparados (preferentemente de clase media, con acceso a determinados recursos tanto materiales como simbólicos, con dominio del idioma español, etc) y el alumno real: “Los alumnos, sus familias y los

docentes que actualmente conforman la cotidianeidad de la escuela son sujetos diferentes de aquellos para los cuales se estructuró originalmente el sistema educativo”⁹

Pareciera que en muchos casos los alumnos no cuentan con las condiciones básicas que les permitan volverse sujetos capaces de llevar a cabo la experiencia educativa. Algunos autores aluden a estas cuestiones bajo la noción de educabilidad: “La idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender que tienen todos los seres humanos, sino a la capacidad de participar en el proceso educativo formal y lograr la meta esperada de completar, al menos, el nivel medio de enseñanza¹⁰.

Así, alumnos que no hablan el idioma, chicos que asisten a la escuela sin tener cuestiones básicas resueltas como salud, vivienda, vestimenta, comida, etc, hacen que muchas veces se vea modificada la función de los docentes debido a la atención de una problemática para la cual no están preparados. El contexto empeora cuando, además de no estar preparados para atender a esta población, lo que afloran son discursos centrados en la xenofobia y la exclusión más que discursos de basados en las nociones de tolerancia e integración. En estos casos la escuela no hace más que reproducir las desigualdades y exclusiones que operan por fuera de la misma.

4. ESTRATEGIAS FRENTE A LA DIVERSIDAD

McCarthy¹¹ plantea, en un recorrido histórico, los tratamientos diferenciados que dio la escuela a la cuestión de la diversidad. Entre ellos señala dos. Por un lado están las perspectivas más esencialistas. En ellas, el fracaso escolar se visualiza como un producto de las capacidades y características psicológicas y biológicas de las minorías. En esta perspectiva, la educación simplemente ayuda a desarrollar lo que la naturaleza da. Las minorías carecen de las disposiciones genéticas necesarias. Como estrategia frente a la diversidad se propone por ejemplo la educación especial y las estrategias de asimilación. Por otro lado se encuentran las perspectivas más liberales. Aquí se reconoce la conformación heterogénea y plural de la sociedad, y se evitan las explicaciones

⁹ López, Néstor: *Escuela y contexto social en América Latina. Cuado la globalización llega al aula*. Colección formación de directivos. Buenos Aires- IPE- UNESCO- 2007. P.36

¹⁰ Idem: P.51

¹¹ McCarthy, Cameron: *Racismo y currículum*- Madrid, Ed. Morata, Fundación Paideia. 1993

por las características innatas de las personas. Se sostiene bajo esta perspectiva que las diferencias son causadas por el medio social y cultural. La explicación frecuente es que los niños provienen de hogares que no les brindan la estimulación necesaria. Por lo tanto se los trata como “carentes”. Desde las teorías liberales es frecuente encontrar el concepto de “privación cultural”. El mismo remite a la idea de que los niños están privados culturalmente cuando provienen de hogares que no les proporcionan la estimulación necesaria para su desarrollo. El alumno, por poseer una nacionalidad diferente es considerado un ser carente. La idea de diversidad aparece asociada con la de deficiencia. La respuesta de la escuela frente a esta situación suele ser la implementación de políticas compensatorias.

Las explicaciones que los docentes dan respecto de las diferencias entre alumnos nativos y extranjeros aluden, de alguna manera, a estas diferentes posturas.

D: Hay que tener en cuenta la personalidad según el país de origen. Un boliviano va a tener una raíz temperamental distinta a la de un peruano, que ya viene con intenciones más de superación, más logros...

C: A ver, aclárame mejor esa definición, porque veo que todos asienten.

D: Aparentemente tienen una personalidad mucho más fuerte que la del boliviano.

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

C: *Y entonces, en todo caso ustedes, como educadores, con los nenes en el patio, en el aula, en la tarea diaria, cuáles son las cosas que más les cuesta lograr con los nenes extranjeros?*

D: Sacarle el acentito que pueda tener...

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

C: Hacia nuestro país, o sea que podemos decir de los que vienen ¿Son gente que tienen un nivel cultural más bajo o qué no tienen preparación o que no tienen educación...?

D: Y seguramente tienen un nivel educativo menor, seguro. Hablando con padres de los chicos, vos notas que evidentemente tienen muchas carencias muy grandes. O te mandan una comunicación y decís bueno... decís evidentemente no ha concurrido demasiado a la escuela, más allá de las faltas de ortografía, la forma de expresarse. Es evidente que hay como una tarea que se agranda, a nivel educativo

(Docentes de Escuelas Primarias Privadas. Laicas)

Asimismo, considerar las desigualdades o carencias como esenciales y naturales tiene efectos muy perniciosos, tanto en lo que refiere a las relaciones entre nativos y migrantes como a la subjetividad del inmigrante. La “naturalización” de la desigualdad conlleva a la situación de “profecía autocumplida”: en tanto sobrevuela el pensamiento de que no vale la pena desarrollar estrategias diferentes cuando las capacidades “naturales” hacen que “ellos” sean más “lentos, dispersos, atrasados...que “nosotros”. Al mismo tiempo, esta situación sólo retroalimenta un desarrollo efectivamente desigual.

En cuanto a las estrategias de los docentes en el aula, queda una sensación de que frente a la diversidad, se hace lo que se puede (“repetirles muchas veces lo mismo”, “te tenés que atrasar”, “lo tenés que dejar un poco de lado hasta hacerte un tiempo para poder volver a explicarle lo mismo o directamente seguís con la clase y te olvidas”, “tenes que buscar otros recursos”, “vos explicas la clase y como este chico tiene más dificultades de aprendizaje tenés que tratar de bajar el nivel para que él comprenda, tratar de de buscar los recursos o alternativas para que él logre captar.”)

En lo que si acuerdan las diferentes voces es en explicitar la falta de contención institucional, de estrategias institucionales, en torno a la compleja cuestión de la diversidad al interior de las aulas:

C: Aparte de los útiles u objetos, ¿hay alguna estrategia en las escuelas, ya sea a nivel más alto o a nivel proyecto de la escuela, o de directivos? ¿Hay alguna estrategia especial para tratar las dificultades específicas de los alumnos extranjeros?

(silencio)

D: No

C: ¿Se implementa algo de eso? O queda en manos de la maestra...

D: Pero seguro (risas) ¡que se arregle la maestra!

(Docentes de Escuelas Primarias Públicas)

5. SÍNTESIS

En algunas de las entrevistas aquí analizadas se expresan discursos prejuiciosos en relación con las comunidades migrantes.

Se detecta la existencia de por lo menos dos lógicas. Una lógica está basada en la diferencia. Las características del “otro” están en segundo lugar. Lo importante es la convocatoria de cierre de una sociedad sobre si misma. Lo más importante es la preservación del “nosotros” respecto del “otro”. En los ejemplos se trata de los discursos que refieren al otro en términos de invasión (“no deberían llevar la bandera”, “deberíamos preservar lo nuestro”, etc.). La otra lógica está basada en la idea de desigualdad. El “otro”, en este caso es alguien con atributos de inferioridad. Aquí la cuestión étnica se suele relacionar con la cuestión de clase social. Como plantea Wieviorka, en muchos casos están informados por procesos de movilidad social descendente en el que están inmersos muchos de los nativos (alumnos y también los propios docentes). Ambas lógicas suelen estar articuladas

Por otra parte, los prejuicios suelen adoptar un doble registro. Uno de carácter más imaginario, basado en relatos míticos (“los orientales son muy inteligentes, vienen a la Argentina como escala para llegar a los Estados Unidos), y otro registro basado en relatos asociados a alguna problemática de la realidad social. El argumento se apoya en un problema concreto, como la escasez de recursos para compartir, el bajo presupuesto educativo (homologable al consabido “nos vienen a sacar el trabajo”).

En el análisis de las entrevistas realizadas puede percibirse la existencia de una brecha entre el “alumno ideal” y el “alumno real”. El alumno ideal es ese alumno para el cual fue pensada la escuela. Un alumno que posee los recursos que hacen que la experiencia escolar sea transitable. Pero la realidad en las escuelas ha vuelto al alumnado un conjunto más heterogéneo.

Es un nuevo escenario social, que le pide a la institución escolar que desempeñe funciones y tareas diferentes a las que cumplía anteriormente. Los docentes reciben un alumnado cada vez más diverso. En términos sociales, en algunos casos mal alimentados, con padres sin trabajo, con problemas familiares. La escuela entonces debe desempeñar no solo tareas pedagógicas sino de

fuerte contención social. Y los docentes muchas veces no se encuentran preparados para esto. Asimismo, en términos culturales, también es creciente la heterogeneidad. La problemática en relación con el idioma de las comunidades migrantes suele plantear una distancia muy difícil de resolver. La solución que se desprende de las entrevistas siempre remite a la asimilación y adaptación del migrante respecto de la comunidad receptora. Nunca se incorpora este elemento como una capacitación más que los docentes deberían tener. Es notable que la percepción respecto del “otro” migrante, pocas veces es considerada por los docentes como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, de intercambio. En la mayoría de los casos aparece asociada a una visión negativa en sus consecuencias (atraso de la clase, dedicación especial, incompreensión, etc.)

Pareciera como que en algún lado se quiebra irremediabilmente el intercambio, la comunicación.

Por lo general las estrategias de los docentes respecto de estos alumnos remiten a posturas más esencialistas, en donde la solución para suturar la brecha es la asimilación, o a posturas más liberales, en donde la solución es la compensación respecto de la falta.

Pero es raro encontrar en las respuestas alguna idea de heterogeneidad pensada desde lo positivo de la diferencia, de la mezcla.

¿Cómo pensar la cuestión de la diferencia en la escuela?

La pregunta excede las posibilidades del trabajo aquí presentado.

Algunos autores plantean que es necesario embeberse de “multiculturalismo”. Es una perspectiva, consideran algunos, que rescata las cualidades culturales de las minorías. Se sostiene desde aquí que los alumnos y profesores deben ser más sensibles a las diferencias étnicas presentes en el aula. Los alumnos y profesores deben mostrar competencia en el lenguaje y la cultura de los grupos distintos a su herencia cultural. Se rechaza, bajo esta perspectiva, a las políticas compensatorias que decodifican deficiencia allí donde hay diferencias. La diversidad es un hecho y un recurso valioso para el trabajo en el aula. En esta perspectiva el bajo rendimiento se relaciona más con una actitud prejuiciosa del docente que con una característica de los alumnos. Este punto de vista recibe las mismas críticas que el relativismo cultural. Las críticas tienen que ver con considerar que en realidad el multiculturalismo exagera la cuestión de la diferencia lo cual lleva en ciertos casos a la imposibilidad de una interacción positiva ahondándose la fragmentación social. El “respeto por la diferencia” se transforma en absoluto (Bauman, Alavarez Dorronsoro). A partir de este tipo de

críticas al multiculturalismo, Zagastizabal¹² plantea como alternativa el concepto de educación intercultural. En el mismo se revisa el propio concepto de cultura desde una noción dinámica. Las culturas no son entendidas como algo definido y acabado, sino que cada cultura se modifica en su intercambio con las demás. Esta posibilidad se desarrolla a partir de la construcción de relaciones dialógicas y equitativas.

No parece tan imposible de pensarse. De hecho sería injusto desconocer que hay docentes que muestran esta intencionalidad, aunque lamentablemente suele quedar en la responsabilidad personal del maestro o profesor, sin formar parte de una estrategia institucional.

D: tuve que darle una acogida dentro de nuestra sociedad a un grupo étnico diferente.

Y tratar de lograr una buena relación poniéndome a pensar lo que ellos necesitaban (...)

C: ¿Pero esto nace de vos? ¿O nace de una estrategia que parte de la escuela? Es decir del proyecto o la dirección que te aconseja

D No. Nació de mí porque la mamá me lo pidió especialmente.

(Primaria Pública)

De las entrevistas se desprende que los docentes más que trabajar a partir de planificaciones institucionales, dan respuesta a estas situaciones a partir de reacciones más bien intuitivas y espontáneas. Se deja librado entonces a su criterio, a su intención, a su preparación, la manera de tratar la cuestión de la diversidad en el aula.

Pensar estrategias que puedan abordar una población cada vez mas heterogénea, tanto en términos estructurales (nos referimos sobre todo a las diferencia de clase) como culturales (entre otras, las diferencias étnicas), parece ser uno de los desafíos para la escuela contemporánea, que todavía no está resuelto.

12 Sagastizábal, M.A. y otros: *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE- 2000.

Bibliografía

- **Wieviorka, Michel:** *El espacio del racismo*- Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós- - 1era edición- 1992.
- **Sagastizábal, M.A. y otros:** *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica.* Rosario: IRICE- 2000.
- **Alvarez Dorronsoro, Ignasi:** *Diversidad Cultural y Conflicto Nacional* Madrid: Talasa- 1993.
- **Lopez, Nestor:** *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula.* Buenos Aires: Colección formación de directivos. IIPE- UNESCO- 2007.
- **McCarthy, Camerón:** *Racismo y currículum*- Madrid: Ed. Morata, Fundación Paideia. 1993
- **Bauman, Zygmunt:** *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Buenos Aires: Editorial siglo XXI. 2003
- **Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., y Beck, U.:** *Las consecuencias perversas de la modernidad.* Barcelona, Anthropos. 1996
- **Tenti Fanfani, E:** “Culturas Juveniles y Cultura escolar” - Documento presentado en el seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Brasília. 7 al 9 de junio del 2000.