

Relaciones Interculturales al interior de la escuela.

Gabriela Itzkovich y Jessica Melegarie.

Cita:

Gabriela Itzkovich y Jessica Melegarie (2007). *Relaciones Interculturales al interior de la escuela. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/482>

Título de la ponencia: ***Relaciones interculturales al interior de la escuela***

Grupo de Trabajo: N° 9 Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social

Pertenencia Institucional: UBA- Instituto Gino Germani

Autor/res-as: Jessica Malegarie- Lic. en Sociología- Mg. En Políticas Sociales- Cursando Doctorado en C.s Soc. UBA- Gabriela Itzcovich- Lic. En Sociología-UBA

Dirección electrónica: jmalegarie@yahoo.com, gabrielaitzcovich@yahoo.com.ar

Dirección postal: Bertres 321 piso 12 depto 4- Asunción 3061

Teléfono / Fax: 011-4902-3531/ 011-4573-5842

Introducción

La presente ponencia¹, propone analizar las relaciones de interculturalidad que se dan al interior del aula entre docentes nativos y niños/as extranjeros. En dicha búsqueda se analizará la incidencia de la diversidad sociocultural que presentan los alumnos en relación con las percepciones de los docentes. Desde allí se intentará problematizar la relación que establecen los docentes con aquellos alumnos que son considerados como “otro diferente” por su origen migratorio.

La pregunta general que se encuentra por detrás de este trabajo es si la condición de alumno migrante implica determinadas representaciones sociales y, por lo tanto, determinadas estrategias de intervención por parte de los docentes; y si estas son iguales o diferenciales de acuerdo a las características étnicas de los alumnos. Es decir, se identificará cuál es la percepción que los docentes construyen sobre sus alumnos migrantes, cómo afecta esta percepción el tipo de acciones que desarrollan hacia ellos y en qué medida estas acciones son iguales o diferentes en relación al origen migratorio de los niños y niñas

El trabajo se basa en el análisis de un conjunto de entrevistas grupales realizadas a docentes de escuelas públicas y privadas, primarias y medias, de la Ciudad y el Gran Buenos Aires. Se realiza un análisis a partir de la información empírica, que se complejiza con el aporte de diferentes autores a fin de completar el marco de interpretación.

¹ Desarrollada dentro del proyecto UBACyT “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”- 2004- 2007, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, dirigido por el Lic. Néstor Cohen.

El otro como carente de...

Bajo el nuevo escenario social, económico y cultural en el cual se desempeña la tarea escolar, se le ha solicitado a la institución educativa una serie de funciones adicionales a las que tradicionalmente cumplía. Así la escuela, como uno de los últimos baluartes de la presencia de lo público estatal, ha cobrado importancia no sólo desde sus tradicionales tareas pedagógicas y de construcción de ciudadanía. En los últimos años, principalmente a partir de la explosión de la crisis social y económica del 2001, los docentes han debido cumplir con funciones ligadas a la contención social.

“En los últimos tiempos se ha mantenido que los centros educativos deben ser organizaciones que además de promover el aprendizaje de todos los alumnos, desarrollen procesos que tiendan a evitar y eliminar las barreras que conducen a la exclusión educativa y social de determinadas personas. Centros que en buena medida se construyen como comunidades de aprendizaje en los que se valoran la participación y pertenencia de toda la comunidad educativa y para los que las diferencias humanas pasan a ser interpretadas en términos de oportunidad y valor” (Moriña Diez, A., 2004)

La realidad muestra que los alumnos que llegan a las aulas son diferentes a los alumnos que llegaban antes. Sus características sociales, económicas, culturales y étnicas conforman una diversidad con la cual los docentes se ven interpelados a trabajar. Sin embargo, ya sea porque no cuentan con las herramientas para hacerlo o con la voluntad de desarrollar estrategias acordes a esa diversidad; porque no la toleran o porque les resulta indiferente trabajar con ella, muchos docentes se encuentran frente a un escenario en el cual no saben bien como actuar.

La presente ponencia intenta analizar cuál es la reacción y las representaciones sociales que los docentes construyen cuando se enfrentan a la diversidad de sus alumnos, principalmente cuando esa diversidad proviene de características étnicas ligadas al origen migratorio de los alumnos.

Para muchos docentes el centro de la cuestión radica en no tomar a la diferencia como algo a solucionar sino como un valor que puede sumar a una determinada sociedad. Sin embargo, si la diferencia es asociada a la anormalidad resulta difícil encontrar el valor positivo. A muchos docentes, por su formación de grado o simplemente por su visión del mundo, les resulta difícil entender a la diferencia como una condición general del ser humano y asocian más bien esas características distintas a la “carencia o falta” de una serie de atributos que el nativo efectivamente posee.

A partir del análisis de los discursos de los docentes a través de entrevistas grupales es posible detectar aquellos en los que las características asignadas a los alumnos de origen migratorio están relacionadas precisamente con aspectos negativos.

Coordinadora: (refiriéndose a los alumnos migrantes) ¿Qué quiere decir nivel cultural bajo, que les falta información?

Docente: Les falta cultura general de sus países de origen.

D: Vos les explicás algo y tardan en entenderte.

D: Lentos en comprensión.

D: Eso también puede ser por el idioma.

D: Están en segundo plano, están como atrás de las respuestas de los argentinos, digamos.

(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 los padres de los chicos, vos notás que evidentemente tienen muchas carencias muy grandes. O te mandan una comunicación y decís bueno... Y 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 Religiosas)

D: Yo iba a decir eso. Que en general los chicos que yo tengo, los chilenos y el ecuatoriano, se esfuerzan mucho pero no rinden ni la mitad de los chicos, para sacarse un seis hacen el triple de esfuerzo, uno con la cuarta parte de eso un argentino se saca un ocho. Al chico le cuesta, yo veo que vienen con un nivel mucho más bajo de su país.

D. Es cultural.

D: Yo lo veo en el caso de mis hijos, el del medio tiene dos compañeros bolivianos y los dos son

repetidores, pero después vas viendo en las otras divisiones y pasa lo mismo. Entonces o el nivel viene mal o vienen mal alimentados, hay algo...

D: Mala alimentación.

D: Hay algo que no se ve bien.

(Secundaria Privada Laica)

En los casos anteriores es posible detectar que la *falta de cultura* es una característica asignada a los alumnos migrantes y se justifica en sus orígenes. La primera cita asocia las “incapacidades” directamente al país de origen, la segunda a las características de los padres y la tercera a las condiciones de vida en el lugar de donde provienen. Esa condición de alumno “carente de” por poseer un origen diferente, claramente ubica a los alumnos migrantes por detrás de los argentinos en su capacidad de comprensión. Es notable que ninguna de las citas reflejan un cuestionamiento por parte de los docentes acerca de las estrategias que ellos desarrollan para adaptarse (pondría “para integrar a los alumnos migrantes” en vez de “adaptarse”) a los alumnos migrantes o los dispositivos que se generan para que efectivamente ellos puedan comprender los contenidos impartidos en esa aula.

Continuando con las representaciones sociales que colocan al migrante en un segundo plano por la falta de algún atributo, es interesante agregar algunas citas donde los docentes remarcan cómo la presencia de este tipo de alumnos afecta la calidad educativa.

D: Son lentos en comprensión, eso sí.

C: *Y qué les genera a ustedes como educadores?*

D: Que hay que repetirles muchas veces lo mismo.

C: *Complica la calidad de educación?*

D: Claro, te tenés que atrasar a veces. O lo tenés que dejar a él de lado hasta hacerte un tiempo para poder volver a explicarle lo mismo o directamente seguís con la clase y bueno, te olvidás. (...)

C: *Esto trae problemas en el aula? ¿Ustedes lo notan?*

D: 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.

(Docentes de escuelas Primarias Públicas)

C:- ¿Sentís que te retrasan, en tu caso particular?

D: Yo trato de seguir, pero cuando paso alrededor de los bancos y miro las carpetas y miro que responden en las carpetas, hay veces que responden poco, que no escriben tanto. ¿Entendiste? Sí, pero no entiende o se dispersa. No me dice, me puede explicar tal cosa. Y los compañeros mismos lo ven, dicen él no entiende. Se ve eso.

C:- ¿Y en tu caso vos notas que tenés que modificar la calidad de enseñanza o que se retrasa algo?

D: Tal vez hago adaptaciones para algunas evaluaciones, por una cuestión de tiempo más que nada y en algunos casos me han permitido no calificar numéricamente en el primer trimestre. Les hacía una evaluación más breve para ochenta minutos para que pudieran completarla. Y por ahí, tuve el caso de un alumno que si le costó un poquito más el tema de lengua y no alcanzó con el promedio y se la llevó a diciembre y yo en particular decidí trabajar con él comprensión lectora, porque me pareció que era lo más interesante para él dentro de mi área.

(Docentes de Escuelas Secundarias Privadas Religiosas)

C: ¿En qué entonces ustedes tienen que esforzarse más como docentes con determinados chicos inmigrantes? ¿En qué por ejemplo les complican la tarea docente o les hacen tener una atención especial en determinadas cosas?

- En que tenés que buscar otros recursos. Vos explicás la clase y como este chico tiene más dificultades de aprendizaje tenés que tratar de bajar el nivel para que él comprenda. Tratar de buscar los recursos o alternativas para que él logre captar.

(Docentes de escuelas Primarias Públicas)

Nuevamente estas citas ponen de manifiesto como el imaginario docente asocia al alumno migrante con la dificultad o lentitud para comprender consignas o tareas. Además muestra

como la presencia de la diversidad, y principalmente la asignación de dichas características negativas a los alumnos migrantes, según la visión de los docentes, afecta el proceso de enseñanza aprendizaje. La calidad educativa se ve afectada incluso desde las estrategias desarrolladas por los propios docentes. Puede reconocerse que en algunos casos intentan adoptar estrategias que se adapten a las necesidades y características de los alumnos, en otros casos disminuyen el nivel de enseñanza y exigencia y en otros dejan de prestar atención y dedicarle tiempo a estos alumnos.

En este sentido es interesante recordar las palabras de Fernandez Enguita cuando propone dos maneras de leer o abordar la diferencia. De acuerdo a estas posturas podría modificarse la forma de abordar la diferencia y por lo tanto no atentar contra la calidad educativa sino potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de cada alumno respetando sus características socioculturales. Fernandez Enguita propone una forma de vincularse con la diferencia en términos de carencia, déficit o falta; y otra desde el respeto y la adaptación. En relación a la primera forma el autor detalla la visión que se construye sobre el otro diferente.

“Su problema es que les falta algo, sea inteligencia, motivación, hábitos de trabajo, tradición cultural, apoyo familiar, condiciones adecuadas de vida, expectativas de recompensa al esfuerzo escolar o cualquier otro factor, y nada importa que se deba a causas genéticas, culturales o ambientales, o a cualquier mezcla de las tres.” (Fernandez Enguita, M., 2000)

La segunda forma de relacionarse con la diferencia se refiere a la posibilidad de reconocer que las características de los alumnos se originan en otra cultura y que es preciso respetarla. Desde ese lugar se busca la adaptación o diversificación de los contenidos, la adecuación de los métodos de enseñanza o la reorganización del sistema escolar para lograr que cada alumno pueda avanzar por un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso.

Por ello, y retomando los primeros párrafos de esta sección, trabajar con la diversidad implica necesariamente un cambio en las funciones de la institucionalidad educativa. Ello implica que los docentes cambien su visión negativa sobre la diferencia, que sean formados en este sentido y que la escuela, en su conjunto, pueda brindar las herramientas y estrategias necesarias para que cada alumno que ingrese sea efectivamente incorporado e incluido.

La necesidad de incluir

El apartado anterior concluyó, de alguna manera, que aceptar la diversidad en el aula inicia el camino de la inclusión de los alumnos. Bajo esta visión algunos autores trabajan sobre la idea de la educación inclusiva. En este sentido Moriña Diez plantea una serie de ideas sobre las cuales se basa este concepto.

“En el modelo de educación inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales; y por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. (...) El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogeneizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en ese aula” (Moriña Diez, A., 2004)

Esta postura intenta mostrar la necesidad de incorporar al otro, más allá de sus diferencias. La escuela, como espacio de integración, debe desarrollar estrategias que permitan a los alumnos, independientemente de su origen étnico, poder desarrollarse y sentirse parte de ese ámbito. Sin embargo, la dificultad de los docentes de aceptar, valorar y trabajar con la diversidad lleva a muchos de estos niños a ubicarse y ser ubicados en un lugar donde la escuela no aparece precisamente como ámbito de integración y crecimiento. Las posturas que no incorporan a la interculturalidad como una realidad y un valor llevan a los alumnos migrantes a,

“... que vivan la escuela como una forma de reclusión suave consistente en permanecer en las aulas en las mesas del fondo, sin participar en las tareas que realizan sus compañeros, con alguna maestra benevolente que los pone a dibujar y les deja estar a condición de que no alboroten y permitan que ella siga con las actividades “normales” de su clase. La institución los entretiene y ellos se dedican, en sentido estricto, a matar el tiempo. (...) Lo que la escuela hace con estos niños no es más que convertir su diferencia cultural en “fracaso” académico o escolar, es decir, tratar de culpabilizarlos por ser distintos” (Fernandez Enguita, M., 2000)

Retomando la idea inicial de la visión del migrante como *carente de*, y reconociendo que desde la visión de algunos docentes la presencia de la diversidad afecta la calidad educativa, resulta interesante rescatar algunos discursos que marcan las dificultades de incluir a los alumnos de origen migratorio

C: La escuela no tiene estrategias para salvar esta situación?

D: Pero si la escuela no tiene ni siquiera para pagarnos a nosotros...

D: De verdad la escuela hoy está funcionando porque los carriles ya están hechos, y bueno, que siga...

D: El mensaje de las escuelas es: por qué se van tantos alumnos a examen, o por qué están repitiendo tantos chicos... pero no bajen el nivel... y te tiran la pelota a vos.

D: Estuvieron las horas institucionales, que empezaron ya hace unos años...

C: *Las de tutoría decís vos por ejemplo?*

D: No, con parte de la cantidad de las horas institucionales se daban tutorías, están los tutores tratando de llevar a los chicos. Pero también cuando se daban las horas institucionales se usaban como clases de apoyo porque yo las he dado. Pero qué pasa, te digo que yo dormía en el banco, llegaba un momento que te digo, juntaba los bancos me acostaba y me ponía a descansar, no tenía a nadie.

D: Otras horas se usaban como refuerzo de curso para cursos muy conflictivos. Se ponían dos docentes a trabajar, pero tampoco dieron resultado.

D: Estas clases de apoyo de Diciembre a Febrero, que no sirven para nada porque no viene nadie, seguimos disfrazando que son bárbaras, que asistió el 90% de los chicos y no es verdad, no viene nadie.

D: Es una utopía pensar que nos vamos a ocupar de los extranjeros si no nos ocupamos de nosotros

(Docentes de Escuelas Secundarias Públicas)

C:- *Y con estas diferencias que estás nombrando, tanto sea para arriba, en los extranjeros, como que estudian mucho a los muy inteligentes o que tienen nivel sociocultural más bajo o nivel de inteligencia más bajo ¿Sienten que los alumnos inmigrantes modifican el la calidad de enseñanza?*

D: No (varios)

D: No porque hay a lo sumo uno o dos chicos por división.

D: Uno se adapta a esa realidad, no hace que... Vos te adaptás, no hacés que el resto lo haga. Vos bajás el nivel para esa persona. Vos te acercás con una tarea específica para poderlo ayudar a que crezca. Pero no bajás el nivel del grado.

D: Yo le preparo una prueba aparte. Le digo contame lo que dice el texto y no un análisis literario.

(Secundaria Privada Laica)

La primer cita muestra la existencia de diferentes estrategias pero el fracaso en el resultado, donde una vez más los inmigrantes están por detrás de los nativos incluso en el momento de pensar soluciones comunes. La segunda cita, por su parte, si bien no marca que la presencia del extranjero modifica la calidad educativa, si reconoce que es preciso desarrollar dispositivos que aborden la diversidad y que el éxito de los mismos no está garantizado.

Sin duda, el lugar de la diferencia en la escuela, es un lugar ambiguo, difícil de abordar. Hay diferencias que son remarcadas mientras otras pretenden ser reducidas, algunas pueden abordarse y se aprueban, otras se pretende anularlas y se rechazan. La diversidad en el aula, como posiblemente en otros ámbitos de la vida, pone de manifiesto las contradicciones y conflictos que se producen en la instituciones educativas que se enfrentan a la interculturalidad. Estos conflictos a su vez no se desarrollan dentro de un ámbito armónico y ausente de conflictos sociales, sino que la lucha se produce entre la cultura nativa, y si se quiere dominante, y la cultura extranjera, que si se le permite podría ser nominada como discriminada.

No se trata entonces de pensar a la escuela como un ámbito homogeneizador, como fue concebida en sus orígenes. Se trata más bien de reconocer la diferencia, de distinguir la diversidad de la desigualdad, de identificar el valor positivo de la diversidad y lo nocivo de la desigualdad, y de integrar a partir de este reconocimiento.

“Un mal entendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos”.
(Ignasi Puigdemívol, 2000)

¿Diferencia o desigualdad?

La dificultad de procesar y trabajar las diferencias socio culturales al interior de la escuela, muchas veces tiene que ver con una mirada cargada de prejuicio de parte de los docentes. La “**diferencia**” (de actitudes, orígenes, conocimientos, saberes, tiempos, comportamientos, condiciones de vida, características familiares, costumbres, etc) es en muchos casos decodificada como “**desigualdad**”. El “otro” (no nativo) es ubicado en un lugar que lo inferioriza.

C: Pensando en las diferentes características y en las diferencias que hay entre alumnos argentinos y extranjeros, ¿generan algún otro tipo de tarea adicional?

D. Yo lo que veo es que me cuesta más llegar a esos chicos, yo no puedo estar encima de ellos diciéndoles “entendiste?”, entonces se terminan perdiendo, no podés saber si el chico te está siguiendo, si realmente entendió. Y como tenés que contener al resto del curso, porque son más rápidos o porque están mirando por la ventana al chico que está en hora libre, entonces ellos quedan rezagados.

D Si, hay diferencias. El argentino es el que se lleva 8 materias porque “no estudié”. Ese es el argentino. En cambio el extranjero te escucha, al boliviano vos le hablás y cabecea entonces pensás que está entendiendo. Tomás la prueba, una prueba re prolija con miles de dibujitos y la nota: un uno.

(Secundaria Pública)

C: ¿Les parece que los chicos inmigrantes, el hecho que tengan que hacer actividades especiales o dedicarle otro tiempo, etc., etc., hace que modifiquen la calidad de la enseñanza que uno tiene en la escuela, ¿les parece que se modifica?

D Sí, te atrasas.

D Te atrasas. Los tiempos son diferentes, ahí pasa.

D Porque es como que se los ve más lerdos para pensar, para hablar, para escribir.

Y ahí tenés lío con los otros.

D : Vos estás dando la clase, el que no te entiende empieza a molestar.

(Secundaria Pública)

Pensar las diferencias como desigualdades “naturales” entre nativos y extranjeros tiene consecuencias perniciosas tanto en lo que refiere a la dinámica de las relaciones sociales entre nativos e inmigrantes al interior de la escuela como a la construcción de subjetividad del propio 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 mas “lentos, dispersos, atrasados...que “nosotros”. Al mismo tiempo, esta situación sólo retroalimenta un desarrollo efectivamente desigual.

D: ...con el asunto que no te entienden, o sea, porque de repente se vuelven...

D: Y no se esfuerzan nada por entenderte.

D: No les interesa.

D:...yo ya desistí de eso.

D: Yo lo que hago, viste vos decís: bueno, dar clase, das clases, das, das. Va bien. Tienen la prueba, da mal, decís: “bueno, te doy otra oportunidad”. La tercera digo: No, se terminó. Seguí con otro tema.

D: Claro.

D: Porque no podes demorar, son cuarenta y pico de pibes...

D: Claro.

D: Por uno. Vos decís: hay que mostrárselos a todos, pero por uno.

D: Claro por uno llega un punto en que ya es...

(Primaria pública)

De esta manera el mecanismo por el cual se acentúa la diferencia en términos de desigualdad es el estigma. A través del estigma es que se naturaliza y esencializa la desigualdad. Una característica física o actitudinal, el origen étnico o migratorio, son condición suficiente para asignar una etiqueta a los alumnos inmigrantes, donde naturalmente son vistos como niños con pocas capacidades y con mayores dificultades para aprender. Esta visión desanima además a los docentes a esforzarse por romper esas supuestas condiciones de educación y por lo tanto, en muchos casos, se esfuerzan menos por desarrollar sus posibilidades de aprendizaje.

“En su significado original “estigma” señala los signos corporales que manifiestan inferioridad de carácter o iniquidad moral. El concepto se aplica a todos aquellos casos en que una característica observable-documentada e indiscutible- de una determinada categoría de personas sobresale para la opinión pública, y entonces se interpreta como signo visible de iniquidad o depravación moral”. (...) “El estigma parece ser el

arma adecuada en la defensa contra la incómoda ambigüedad del extranjero. La esencia del estigma es destacar la diferencia; y una diferencia que, en principio, se encuentra mas allá de todo remiendo, y, por eso, justifica una exclusión permanente” (A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann, U.Beck, 1996)

En las entrevistas analizadas, la estigmatización hacia el inmigrante varía su contenido según el origen migratorio de los alumnos. En algunos casos prevalece la “lógica de la desigualdad” mientras que en otros casos predomina la “lógica de la diferencia” (Wieviorka, 1992)

La lógica de la desigualdad, en la cual el extranjero es percibido como alguien inferior al nativo, se expresa con mayor intensidad en las caracterizaciones referidas a los **inmigrantes de los países limítrofes**.

C Ahora te lo planteo al revés. Por ejemplo ¿notas que según los orígenes los chicos tienen mejor o peor predisposición para determinada área que tenés que dar? Porque hoy hablábamos de los japoneses... Digo las otras etnias que nombraron, ¿pueden notar algo? ¿Hay algo?

D: Yo lo que creo, todavía no me tocó el nene este que yo veo caminando por la escuela que está recién en tercer grado y que es **boliviano**, pero es como que son más quietos.

D Más quedados.

D Más quietos. Son inteligentes, pero les cuesta, por ahí, arrancar.

(Primaria Pública)

C: ... vos decías que los extranjeros tienen otra actitud (en comparación con los argentinos).

D Pero creo que ellos tienen admiración por nuestra cultura... los de países limítrofes, estamos hablando.

D Sí, sí, sí. Tienen admiración. Les parece que es como tocar el cielo con las manos estar en Argentina...

(Primaria Pública)

La “lógica de la diferencia”, generalmente vinculada a la concentración de una comunidad sobre sí misma, y al distanciamiento de todo lo que no sea homogéneo, se encuentra mas frecuentemente presente en los discursos referidos a los inmigrantes de países orientales

C *¿Hay algún trato especial con esos chicos?*

D lo único en el colegio, el chico es coreano, cunado vos le preguntas el nombre y te lo dice, que es impronunciable, los chicos te dicen “profesora: dígame chino” pero el mismo se ríe, y el mismo te dice “dígame chino” porque el nombre es impronunciable. Pero obviamente uno después busca la manera de castellanizarlo.

D en el caso nuestro les ponemos un nombre y se le ponen, e incluso los anotamos en la lista para que nadie tenga problema en decir cecilia o Guillermo

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

(secundaria privada)

En ambos casos, ya sea por “inferiores” o por “exóticos”, la distancia se mide en función de la apreciación respecto del nativo. Los atributos del nativo son la vara de medición. En el primer caso, el inmigrante es mas “atrasado” respecto de lo que debería ser. En el segundo caso es mas “extraño” de lo que debería ser, y por lo tanto debe ser asimilado

“La asimilación responde a un modo jerárquico de considerar la diversidad, donde el” otro”, aquel que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe “hacer semejante” para ser” (Sagastizábal, (2001)

La “asimilación” sin duda es la respuesta menos esforzada que una institución puede ofrecer a una realidad tan vasta como la que atraviesa hoy a las instituciones escolares. Ya se hable de diferencias étnicas o de desigualdades sociales, la heterogeneidad presente en las aulas plantea cada vez mayores desafíos para quienes conviven diariamente en ellas.

Homogeneidad vs heterogeneidad

Basta revisar algunos datos para comprender que la población escolar ha incrementado su heterogeneidad. Durante la década de los 90 crecieron sustantivamente las tasas de escolarización. No sólo en la educación básica (ya universalizada), sino también en la educación media (hay que destacar que la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 extendió la escolaridad obligatoria de 7 a 10 años, es decir hasta la finalización del tercer ciclo de escolaridad básica, o sea, hasta los 14 años). Para el año 2000 prácticamente la totalidad de los adolescentes de 12 a 14 años estaba escolarizado. Entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad, a comienzos de los 90 estaban escolarizados el 62% y en el año 2003 el porcentaje creció al 80% del total²

Esta masificación del nivel medio si bien implica por un lado, una disminución en las brechas sociales de acceso, implica también un cambio significativo en la morfología social de los nuevos inscriptos:

“Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura” (Tenti Fanfani Emilio, 2001)

Así lo vivencian los docentes también:

C: La diversidad de orígenes ¿hace problemática la tarea del aula? Si ¿existe algún esfuerzo extra, si tienen que hacer alguna actividad en especial

D Yo veo dentro de una división. Yo me acuerdo cuando yo estudiaba, dentro de una división, la división donde yo estaba, en la escuela, me acuerdo era una división que íbamos a todos los lugares juntos. Hoy en día, una división está dividida, pero en doscientas mil partes.

D No se conocen, creo que no deben conocer al que tienen al lado.

.(Secundaria Pública)

La dificultad está planteada, ¿cómo se trabaja en tal heterogeneidad social y cultural?

D tuve que darle una acogida dentro de nuestra sociedad a un grupo étnico diferente. Y tratar de lograr una buena relación poniéndome a la altura de

² Fuente: EPH onda octubre 1990/ 2003

lo que ellos necesitaban. En este caso era escribir yo en letra de imprenta para que le fuera más fácil decodificar lo que escribo.

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)

C: *Pero en tu escuela ¿hay alguna estrategia en especial para los chicos extranjeros?*

D Eh, no, no, no, no. Tan detalladamente, no.

C: *Claro, digo esto, ¿no? para facilitar el trabajo del docente, para integrarlos.*

D No.

D No, yo creo que eso no lo tiene nadie.

C: *¿Alguna acción del Consejo Directivo? ¿Uds. saben de la experiencia...?*

D No, yo creo que eso dependerá de la dirección.

(Secundaria Pública)

De las entrevistas no se deduce la existencia de un trabajo planificado y organizado desde las instituciones para el abordaje de la diversidad, sino más bien, reacciones intuitivas y espontáneas de los docentes frente al tema. De este modo, se deja librado a las “buenas intenciones” de maestros y profesores el tratamiento de la diversidad (como vimos, cada vez mas vasta y compleja al interior de las instituciones escolares)

Es interesante recuperar algunas de las ideas que plantea el Sociólogo Emilio Tenti Fanfani en este sentido:

Mientras el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias únicos) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc ((Tenti Fanfani Emilio,2001)

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.

A modo de cierre

La breve exposición precedente ayuda a pensar que en muchos casos los docentes asocian la diferencia a “la falta de”, y colocan al niño migrante como un alumno que “carece de” ciertas habilidades, capacidades o características necesarias para avanzar en forma exitosa por el proceso de enseñanza aprendizaje.

“Ser diferente en la escuela alude a variadas experiencias que llevan a sentirse expuestos como señalado por un dedo invisible, que orienta las miradas de los demás hacia los diversos. Padecer esta carga se convierte en algo doblemente significativo para quien lo porta, por tratarse la escuela de un marco institucional en el que la norma parece ser la homogeneidad. Esta marca condiciona la mirada técnica de los docentes y anticipa el modo que asumirán las relaciones grupales que se establezcan dentro de la escuela” (Neufeld y Thisted, 1999)

En otros casos, la mirada del otro como carente se complementa con una percepción del otro como “inferior” o “exótico”.

Frente a las posibles estrategias para abordar la diversidad surge habitualmente aquellas que se relacionan con bajar el nivel de exigencia, retrasar el aprendizaje u ofrecer menos contenidos. O, en otro sentido, asimilar a quien tiene una distancia cultural insalvable.

En aquellos casos en que sí aparecen dispositivos de intervención no pareciera que estos están sujetos a una planificación y sistematización sino más bien al voluntarismo docente. No aparecen estrategias institucionales que avalen las conductas individuales de quienes están a cargo de las aulas. Así el percibir al otro como diferente (carente, inferior, extraño, etc) se lo ubica en un lugar donde las acciones (por acción u omisión) en muchos casos efectivamente retraoliamentan la imposibilidad de desarrollarse.

En síntesis en las entrevistas aparecen distintas construcciones en torno a la idea de **diversidad**:

- Ligada a la *diferencia* propiamente dicha: “el otro” es un ser extraño, se plantea una distancia abismal, casi irreductible entre el nosotros y los otros. Esta asociación aparece muy fuertemente ligada a las inmigraciones orientales.
- Ligada a la *carencia*: por distintas causas “el otro es carente de...”, “siempre en falta”, su distinción frente al nativo surge de la ausencia de un atributo.
- Ligada a la *desigualdad*: “el otro” es inferior al argentino, y la diversidad se transforma en algo negativo e inferiorizante. En el caso de las inmigraciones de países limítrofes además se asocia fuertemente a la dominación y la noción de clase.

Como segunda gran conclusión se deduce de las entrevistas la falta de respuestas estratégicas por parte de las instituciones en torno a este tema. En la mayor parte de los casos donde aparece alguna respuesta depende de la inspiración del docente en el tema, y las muchas o

pocas herramientas que tenga para abordarlo en clase. En algunos casos, inclusive la asimilación es la única respuesta registrada.

Por último, la creciente heterogeneidad en las aulas (social, étnica, cultural) deja claro la relevancia del tema aquí planteado. El desafío es encontrar cuáles pueden ser los dispositivos institucionales de inclusión, en un marco de respeto por la diversidad

La presente ponencia ha tratado de señalar que la diversidad en el aula, pone de manifiesto las contradicciones y conflictos que se producen al momento de abordar relaciones interculturales. La pregunta es entonces, ¿qué debe hacer la escuela para poder integrar?

Lo prioritario es poder distinguir la desigualdad de la diversidad e integrar a partir de esta distinción. Sin embargo, para ello es preciso que la escuela y sus docentes comprendan la complejidad de la trama intercultural y diseñen estrategias de intervención acordes a esa realidad. El primer paso es reconocer la diferencia, luego respetar la diversidad y repudiar la desigualdad. Pero no bastan con aceptar que esto existe sino que es preciso pensar acciones concretas que efectivamente construyan una sociedad integrada.

Bibliografía

- Allport, G., La Naturaleza del Prejuicio, Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Bauman, Zygmunt, Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Editorial siglo XXI, Buenos Aires, 2003
- Blumer, Herbert (2002): "El prejuicio racial como sentido de posición de grupo" en Terrén, Razas en conflicto, Barcelona, Anthopos Ed.
- Fernández Enguita, M. (2000): "Escuela y etnicidad. El caso de los gitanos". *Gitanos. Pensamiento y cultura*. Nº 7/8.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., y Beck, U., (1996), Las consecuencias perversas de la modernidad, Barcelona, Anthropos.
- Puigdemívol, Ignasi (2000), La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, Graó.
- Moriña Diez, A (2004): Teoría y práctica de la Educación Inclusiva, Archidona. Aljibe, S.L.
- Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (comps). (1999): De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba.
- Sagastizábal, M.A. y otros (2000). Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica, Rosario: IRICE.
- Tenti Fanfani, Emilio (2001): Culturas juveniles y cultura escolar, en La escuela media: entre la reflexión y la acción, Ministerio de Educación, Programa Nacional de Gestión Institucional
- Wiewiorka, Michel (1992): El espacio del Racismo- Ediciones Paidós