XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Practicas docentes en escuelas con alumnos migrantes: entre la discriminación negativa y el discurso multiculturalista.

Ulises León Azcuy.

Cita:

Ulises León Azcuy (2023). *Practicas docentes en escuelas con alumnos migrantes: entre la discriminación negativa y el discurso multiculturalista. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/724

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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*.



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Ciencias Sociales

XV Jornadas de sociología

Integrante: Ulises Azcuy

El aula y la producción de límites invisibles: Representaciones sociales en torno al rendimiento escolar de los alumnos migrantes

Introducción

Es posible encontrar mucha literatura acerca del rol que cumplió la escuela en Argentina a finales del siglo XIX como dispositivo nacionalizador y consolidador de una identidad nacional, en detrimento de los elementos extranjeros no deseados (italianos y españoles, en su mayoría) quienes se encontraron forzados a la única opción asimilacionista impulsada por el Estado y concretada por las élites criollas. De esta forma, los migrantes se vieron presionados a abandonar su cultura para poder constituirse en ciudadanos plenos en Argentina. Esta situación generó la pretensión de una neutralidad étnica, negando y discriminando todo tipo de diversidad que se alejara de lo propiamente nacional. Posteriormente, con el paso de los años, la migración europea dejó de ser el centro de atención en los debates sobre el flujo migratorio y comenzó a visibilizarse negativamente la inmigracion proveniente de países regionales. Esto provocó en la sociedad argentina distintas representaciones sociales discriminatorias sobre estos "nuevos" migrantes. Sin embargo, los datos censales nos indican que el porcentaje de población proveniente de países regionales nunca superó el 3% del total.

Sabemos que el componente migrante ha despertado diferentes e intensos debates a lo largo de la historia argentina, con disputas por la construcción de sentido sobre la migración que aún no se han terminado. A principios del siglo pasado la élite dominante de argentina representaba a los inmigrantes, principalmente italianos y españoles, como un todo homogéneo que portaba la peligrosidad, el atraso y valores disruptivos de la sociedad argentina.

A partir de esto, surge la pregunta acerca de qué representaciones sociales vigentes en la actualidad producen una visión esencialista del migrante, entendiendo al esencialismo como la atribución de características innatas o de origen a determinadas poblaciones. A su vez, para profundizar y especificar la problemática emergente a partir de la literatura acerca de la migración y la escuela, resulta útil indagar acerca de las representaciones sociales que refuerzan los estereotipos negativos sobre las migraciones en los discursos docentes. Y si acaso continúan operando representaciones que construyen y refuerzan estereotipos, ¿qué efectos tendrán esas representaciones al interior del aula? ¿Quizá las representaciones sociales de los docentes sobre el rendimiento escolar de los alumnos

migrantes tienen su base en las representaciones negativas que se construyen hacia los migrantes?

En relación con estos interrogantes, mi hipótesis consiste en que las representaciones sociales de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos migrantes están directamente influidas por las representaciones negativas que tienen sobre la migración en general, de modo que es probable que sostengan que los alumnos extranjeros presentan un rendimiento diferencial en comparación con los alumnos argentinos, a raíz de aspectos biológicos o culturales propios de cada uno. En este sentido, resulta muy pertinente analizar cómo influye en la escuela la presencia de los migrantes en la actualidad. Específicamente, para observar este fenómeno voy a poner el foco en las representaciones sociales que los docentes tienen sobre el rendimiento de los alumnos extranjeros en relación al de los alumnos argentinos, para observar en un agente educativo central, como son los educadores, las mutaciones que ha sufrido (o no) la institución escolar en su relación con las otredades culturales. A pesar del rol que poseen los docentes, están expuestos a distintos discursos mediáticos, políticos y de distinta índole acerca de los sujetos migrantes, que influyen en su percepción sobre estos últimos. Por ende, el objetivo general que organiza este trabajo consiste en analizar el modo en que las representaciones sociales de los docentes del AMBA sobre las personas migrantes influyen en sus representaciones sobre el rendimiento escolar de esos sujetos. Específicamente, trataré de llevar a cabo los siguientes objetivos: describir las diferentes representaciones sociales sobre el rendimiento escolar de estos por parte de los docentes; determinar qué representaciones sociales de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas construyen jerarquías entre los alumnos migrantes; e identificar las distintas propuestas pedagógicas que los educadores sostienen desarrollar a partir de la diversidad de sus estudiantes.

Este trabajo es producto de investigaciones iniciadas en el marco de la cursada del seminario “Escuela y migración” dictado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Trabajaré con un enfoque cualitativo apoyado en 22 entrevistas semi estructuradas realizadas a docentes del AMBA de nivel primario y secundario por parte de alumnos del seminario. Una vez concretadas y desgrabadas, se creó una base de datos que dividió a las entrevistas en dimensiones, que sirvieron como insumo principal para el análisis de los discursos de los docentes. El universo con el que trabajamos consiste en las representaciones sociales de los docentes sobre las migraciones. A partir de esto, realicé un recorte enfocado en las representaciones sociales de los docentes sobre los rendimientos de los alumnos migrantes. Para llevar a cabo esto, utilicé las siguientes dimensiones que estructuran la base de datos: “B. Diversidad en la escuela: desafíos y estrategias de enseñanza”; y “C. Representaciones sociales sobre las migraciones en

general". Elegí este recorte debido a que es en esas dimensiones en donde podemos encontrar las representaciones sociales en torno al rendimiento diferencial de alumnos migrantes, en comparación con sus representaciones sobre los sujetos migrantes en general. A su vez, podremos rastrear si las estrategias que dicen llevar a cabo y las representaciones sociales que cargan los docentes se dirigen hacia la migración en general o si están asociadas a un tipo específico de migrante.

1. Migración y escuela, un recorrido histórico: entre la integración y la vigilancia cultural.

La construcción del migrante como una otredad negativa tiene larga data en el país (Devoto, 2003). A principios del siglo XX en Argentina, las migraciones transatlánticas se convirtieron en una cuestión de debate nacional. Desde mitad del siglo XIX desde el Estado se promovía la inmigración de la parte más avanzada de Europa, como un mecanismo para consolidar progreso en el país y dejar atrás a la "barbarie" local. Sin embargo, comenzaron las voces de alarma cuando notaron que el flujo migratorio no se correspondía con lo que el Estado anhelaba. Los italianos, y luego los españoles, eran los que predominaban en las oleadas de arribo al país. Esta población no era la preferida por el Estado argentino, por lo que pusieron en marcha diferentes dispositivos para que la nueva población sea "asimilada" a lo nacional. En este sentido, uno de los dispositivos predominantes de la época fue la institución escolar (Bertoni, 2007; Dussel, 2004). La élite política de finales del siglo XIX, sostenía que había escasa integración de los migrantes a la nación a causa de la persistencia de la identificación de estos con su país de origen, por lo que el Estado tuvo que hacerse cargo de esta problemática (Devoto, 2003). ¿Cómo lograr que los inmigrantes abracen al país como suyo? Nacionalizar y educar a los inmigrantes fue la respuesta a la "cuestión" migrante.

Así, como se señaló anteriormente, los migrantes se vieron forzados a incorporar costumbres y valores nacionales, tarea que fue llevada a cabo desde las instituciones educativas. Se impartía formación ciudadana tanto en las fuerzas armadas y en los discursos políticos como en la escuela. Esta última institución será la principal para imponer una cierta visión del mundo y forjar una comunidad nacional ajustada a los estándares civilizatorios que las élites nacionales deseaban (Grimson y Soria, 2007).

Segato (2007) sostiene que al interior de cada nación se generan sistemas llamados “formaciones nacionales de alteridad” (p.47), es decir grupos sociales que son definidos como los “otros” dentro del contexto y la historia de cada sociedad nacional. Para la autora, en Argentina estas alteridades históricas se formaron alrededor de la división entre capital/puerto y provincia/interior (Segato, 2007, p. 47) . En esta clave, la presencia del inmigrante fue tramitada mediante lo que Segato denominó “Terror étnico” o pánico a la diversidad (Segato, 2007), que llevó a la puesta en práctica de una vigilancia cultural y una limpieza étnica por parte del Estado Nacional. De esta forma, borrar la huella o marca de origen fue la condición necesaria para acceder a la ciudadanía argentina, constituyendo, en palabras de Balibar (1988), una “etnicidad ficticia”, que en el caso argentino consistió en la neutralidad étnica basada en la negación de cualquier tipo de identidad que no fuera la propiamente argentina (Segato, 2007). Según sostienen Grimson y Soria (2017), esta etnicidad ficticia o simbólica impulsada por la clase dirigente de finales del siglo XIX consistió en la idea de un “crisol de razas” (pp.101), en donde lo argentino fue producto de la mezcla de muchas etnias y culturas.

Solo a partir de la migración masiva (vista como algo peligroso) es que se pone en marcha el dispositivo nacionalizador. No había previamente algo en esencia nacional. La unidad nacional es imaginada y construida a partir de la aparición en escena del Otro. La migración ayuda a fortalecer el mito de que la nación comparte un pasado común, sin conflictos y sin diferencias. Balibar (1988) sugiere que, en el caso francés, es desde el Estado que se fabrica la conciencia y el pasado de un pueblo en común. Esta identidad colectiva llamada nación permitirá percibir al Estado como “un lugar en el que siempre hemos estado”. Naturalizar al Estado es no permitir el debate sobre su origen, que la mayoría de las veces está cargado de matanzas, desigualdades y jerarquías arbitrarias. Es pertinente tomar el concepto de etnicidad ficticia (Balibar, 1988) para entender que los Estados modernos (en este caso el argentino) construyen ficticiamente la unidad que los compone. Sin embargo, no se trata de una mera ilusión, ya que aquello que se construye simbólicamente luego se trastoca en realidad. Es decir, las representaciones sociales y sentidos comunes que se distribuyen desde las instituciones del Estado tienen efectos reales sobre las prácticas de los individuos. Estas representaciones y disposiciones que se encarnan en los individuos son el puntapié inicial para la reproducción de una idea de nación y Estado interpretada como unidad sin diferencia desde el origen. En definitiva, no solo se construye a la “etnia” interna sino también se construye imaginariamente al otro.

En este sentido, nos resulta sumamente provechosa la teoría de Pierre Bourdieu (1996), quien sostiene que el Estado es el principal responsable de imponer las formas de

pensamiento, valores y estructuras cognitivas que todos los sujetos aplicamos a nuestra propia vida (Bourdieu, 1996). Estas propiedades se asocian con lo que Bourdieu define como *Doxa*, que consiste en una visión particular de la clase dominante, la cual se impone como una suerte de sentido común con apariencias de encarnar lo universal y natural. El Estado posee la capacidad de introducir esta doxa debido a que dispone de un metacapital estatal (acumulación de todos los tipos de capital), que le adjudica el monopolio de la violencia simbólica, es decir, el poder oficial de nombramiento, clasificación y determinación de lo legítimo y lo ilegítimo. Con esta facultad, consigue constituir y reproducir las relaciones de dominación en base a supuestos particulares que se figuran como naturales.

La institución estatal que está encargada de llevar a cabo esta transmisión de creencias y concepciones sobre la vida social es, según Bourdieu (1996), la institución educativa. En la escuela, los futuros ciudadanos son formados según los parámetros de la cultura dominante, que se constituye como la única cultura nacional legítima imponiendo al mismo tiempo el ideal de ciudadano nacional (Bourdieu, 1996: 106). El proceso escolar moldea las estructuras mentales de los estudiantes e impone principios de visión y división comunes, movimiento entendido por Bourdieu como una relación de sumisión dóxica. En la escuela, mediante la imposición como legítimas de la lengua y de la cultura de estos grupos, se produce una unificación cultural y lingüística (Bourdieu, 1996: 107). De esta forma, en la escuela se forma a los sujetos en los parámetros mismos de la cultura dominante (elites porteñas y criollas), de la mano de sus jerarquías con respecto a las culturas extranjeras, las cuales quedan subsumidas a la invisibilización, la discriminación e incluso la persecución.

En clara cercanía con Bourdieu, Kaplan (2005) sostiene: “la sociedad meritocrática les exige tácitamente a los más desventajados, en términos de posesión de recursos materiales y simbólicos, es algo así como pedirle más al que menos tiene”. (p. 223). Lo que en principio son diferencias sociales, terminan por transformarse (escuela y docentes mediante) en diferencias naturales. Diferencias que no pueden ser abarcadas ya que se portan desde nacimiento. Este movimiento de lo social a lo natural favorece y fortalece las representaciones sociales sobre el otro (sea migrante o no) como inferior. Se cumple la profecía hacia ambos lados, aquellos a los que naturalmente se los creía talentosos, resultan ser los triunfadores mientras que aquellos a los naturalmente se consideraba menos capaces quedan obturados por el sistema escolar y por la sociedad.

Resulta interesante pensar que las valoraciones que realizan los docentes en el aula se encuentran íntimamente relacionadas con una valoración positiva sobre la cultura

dominante nacional y una valoración negativa sobre las demás culturas. Es por esto que a veces los docentes pueden poseer representaciones sociales que sostengan que los alumnos migrantes tienen “dificultades” o “problemas” para llevar a cabo sus estudios, debido a la mayor o menor distancia de estos con respecto a la doxa o principios de visión propios de la cultura dominante nacional. Esto, según Tenti (2007) produce sistema de jerarquías o distancias sociales entre alumnos, en este caso entre nativos y migrantes en base a su adscripción a la cultura nacional. Estas distancias o desigualdades, según dicho autor, se producen justamente en la interacción maestro-alumno (pp. 102), quienes, al realizar clasificaciones, tanto desde lo discursivo como desde acciones pedagógicas concretas, determinan jerarquías que se materializan al interior del aula. Esto se debe a que el docente posee, además de la autoridad oficial por haber sido designado en su cargo, una fuente de autoridad que proviene de su capacidad de nombrar y clasificar a sus alumnos de forma legítima y reconocida.

Al avanzar con su análisis, Tenti (2007) brinda tres ejemplos escolares de naturalización de las diferencias, de los cuales nos interesa especialmente uno: “la creencia en la ideología del don y la inteligencia” (2007: 112). Esta creencia se basa en supuestos atributos naturales de origen biológico o genéticos, es decir cualidades espontáneas que los alumnos poseen o no poseen. De esta forma, es probable encontrar en los relatos docentes clasificaciones desiguales según la nación de nacimiento de sus alumnos, tal como si ésta tuviera alguna influencia en sus disposiciones biológicas para con las actividades escolares. Por ende, es esperable encontrar que los docentes en sus discursos asignen atributos como la “lentitud” a los alumnos bolivianos y peruanos, la “extroversión” a los alumnos venezolanos, la “velocidad” a los alumnos asiáticos, entre otros, como si se tratara de cualidades innatas por su origen o parentesco.

Por otra parte, cuando analizamos el rol específico de la escuela como formadora de la nación (y de aquello que no va a pertenecer al conjunto nacional), es necesario recuperar los aportes de la teoría de las representaciones sociales. Al hablar de representaciones sociales estamos refiriéndonos a un tipo específico de conocimiento que se construye, se divulga y se reproduce socialmente (Jodelet, 2001). Dentro de ellas se incluye el sentido común y las prenociones, que son una respuesta concreta a situaciones reales y que por lo tanto no están totalmente desconectadas de la realidad. Atender al concepto de representaciones sociales implicaría conocer cómo se piensa un grupo social y cómo este grupo social piensa al otro. Ya observamos que la élite política y cultural de la Argentina de principios del siglo XX consideraba a una parte de la migración europea como indeseable y peligrosa. La escuela es una institución importante de la vida social de muchísimos agentes,

y las representaciones sociales también se reproducen y se refuerzan allí. Las aulas son espacios donde se generan y se transmiten conocimientos, pero también escenarios donde se reproducen las representaciones sociales.

2. Apreciaciones globales sobre la diversidad hoy: el multiculturalismo en la escuela

En nuestra época actual son cada vez más numerosos los estudios que abordan la relación entre la modernidad contemporánea y la presencia de un "otro" (Domenech, 2004). En un contexto definido como "globalizado", existen cambios en la percepción de las minorías, las cuales adquieren un prestigio como representantes de la modernidad actual (Segato, 2007). Esta impone un mandato de diversidad, que parece generar la valoración positiva de la otredad entendida como una diversidad que debe ser respetada y aceptada (González & Plotnik, 2011).

Una de las principales corrientes de pensamiento emparentadas con esta visión se trata del multiculturalismo, la cual aparece con mucha frecuencia en el ámbito escolar. A pesar de evocar una actitud valorizadora con respecto a las alteridades, varios autores señalan que esconde la perpetuación de la discriminación y el fortalecimiento de las desigualdades sociales emparentadas con las marcas étnicas (Duschatzky y Skliar, 2000). Esto se debe a que el discurso multiculturalista concibe a las diferentes culturas como unidades esencialmente homogéneas, inhabilitando las mixturas y borrando las disputas presentes en su interior y entre ellas, además de las diferencias que devienen en distintos contextos. Para Zizek (en Duschatzky y Skliar, 2000: 7), "el multiculturalismo es una forma de racismo negada, [...] un racismo con distancia: respeta la identidad del otro, concibiendo a éste como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual el multiculturalismo mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada".

Específicamente en el ámbito educativo, la visión multiculturalista provoca una folclorización de las culturas de los alumnos migrantes. Se da en la forma de un recorrido turístico de costumbres en actos o actividades escolares, que no altera la lógica homogeneizadora y aplanadora de diferencias del sistema educativo argentino. Es un doble mecanismo de respeto e integración, en donde el alumno migrante aparece reducido a su marca cultural folclorizada, teatralizada y esencializada, al mismo tiempo que al interior de la institución es homogeneizado en la cultura nacional (Duschatzky, 2000). De esta forma, la presencia de discursos multiculturalistas contemporáneos convive armónicamente con los dispositivos asimiladores y negadores de la diferencia que se encuentran en el inicio mismo del sistema educativo argentino (González & Plotnik, 2011).

Para Domenech (2004), los agentes educativos desarrollan mecanismos y estrategias de homogeneización y diferenciación para imponer una serie de naturalizaciones, en base a una visión armónica de las relaciones sociales, en consonancia con los postulados multiculturalistas señalados anteriormente. Estas acciones, a pesar de evocar supuestos de igualdad y diversidad, sostienen la predominancia de la cultura dominante y la preservación de la cultura nacional mediante la formación de sujetos nacionales en la escuela (Domenech, 2004). En este aspecto, el multiculturalismo favorecería el encubrimiento de mecanismos de discriminación y marginación cultural dentro del espacio educativo como los que señala Bourdieu (1996) y fueron comentados anteriormente. Esto entra en consonancia con la contradicción entre incorporar a los alumnxs migrantes y la construcción de la autoridad pedagógica por parte del docente. De esta forma, la presencia de estudiantes con culturas diversas implica una amenaza para el "normal" desarrollo de la práctica docente, acorde a las demandas institucionales encolumnadas consciente o inconscientemente con la idea de un dispositivo pedagógico basado en los principios de la cultura nacional dominante. La presencia de una homogeneidad del alumnado al interior del aula garantiza mejores resultados académicos, lo cual entra en tensión con la presencia de alumnos migrantes, que le exigirían al docente llevar a cabo un despliegue mayor y diferencial de recursos pedagógicos.

3. Representaciones sociales generales sobre los migrantes

Las representaciones sociales sobre los migrantes varían significativamente en diferentes contextos sociohistóricos. Son dinámicas porque son construcciones colectivas e históricas que reflejan las actitudes, creencias y estereotipos que una sociedad tiene sobre las personas migrantes. En este aspecto, analizar las representaciones sociales que hoy los docentes poseen y comunican en sus discursos nos permite acercarnos a la manera en que es visto el aporte migratorio por parte de la sociedad argentina en nuestra actualidad:

> "Los migrantes en general son personas tímidas, se sienten menos, se menosprecian y se aíslan, es difícil integrarlos." (docente nivel secundario CABA)

A partir de la cita anterior vemos que los migrantes en general son caracterizados como personas tímidas, y por ende culpables de la escasa integración debido a que "se aíslan". En el imaginario social, ser inmigrante o descendiente de inmigrantes implica, al menos en el contexto escolar, poseer determinados comportamientos, actitudes, capacidades y rasgos físicos, entre otras cosas. Estos atributos son los que hacen visible al

inmigrante, funcionan como una especie de marca cultural constitutiva que determina sus características:

"No, de inmigrantes. Sí hay muchos, hay muchos inmigrantes, o hijos de inmigrantes, y es notoria la diferencia por cómo se visten, por cómo hablan, por cómo piensan, cómo trabajan. Por todo eso. Hay una diferencia, no solamente en lo educativo, también en cómo se visten, en sus olores, eso a veces hace que se distancien del argentino o que el argentino no quiera estar con ellos. Pero es más por sus comidas que por su higiene. Ya tienen como un aroma en particular. Desde la parte de docencia tratamos de no hacerlo sentir incómodo y tratando de no herir, pero igual no creo que ellos no lo toman a mal, no se sienten el olor. También como se visten, el color de su ropa" (docente nivel secundario CABA)

"Los paraguayos son muy buenos en el hormigón, el boliviano es muy bueno en la mampostería, pero no son solidarios paraguayos y bolivianos. Tanto en la obra como en la escuela. Por ejemplo, las materias donde se hacen grupo, vos ves que los paraguayos hacen grupos con argentinos y los bolivianos hacen entre ellos incorporan a argentinos, pero a los paraguayos no."(docente nivel secundario CABA)

En estos fragmentos de entrevistas, vemos que la escuela y el aula son escenarios en donde las relaciones humanas están atravesadas por las representaciones que se reproducen socialmente, en este caso en torno a los migrantes. Allí se ponen de manifiesto conflictos que, como vimos, tienden a ocultarse tras una mirada esencialista de aquellos. Esto evidencia que la escuela, como representante del Estado, reproduce jerarquías sociales. De esta forma, se sigue viendo al migrante como una entidad homogénea y se le continúan asignando rasgos y características fenotípicas que en realidad son completamente arbitrarias o culturales, como podemos ver en la siguiente cita:

"Los bolivianos ,en particular, tienen esa cualidad de que escuchar, les cuesta a nivel intelectual pero a nivel social son muy callados, escuchan, son muy observadores y después trabajan calladitos, calladitos, trabajan, trabajan, son como mulas que van derechito, derechito y cumplen y así llegan, a su tiempo, no los podes apurar y hay muchos miembros de esta comunidad que no solamente se dedica a la construcción, trabajan mucho en talleres porque son como son dos especialidades de talleres de costura y en la obra, los talleres son clandestinos. Son esas dos profesiones las que prevalecen. En cambio, la comunidad paraguaya es de obra, es de obra y las mujeres son amas de casa y las hijas van a estudiar porque algo hay que hacer, pero no es una comunidad predispuesta, en cambio, la boliviana, la mujer boliviana es muy predispuesta a la par prácticamente del hombre" (docente nivel secundario)

Amerita la extensión del fragmento para ver en detalle cómo las representaciones sociales de las aulas se centran en la visibilización de ciertos rasgos particulares de cada cultura como un todo cerrado. Así, el ser "callados" y "como mulas", y la asignación del trabajo en talleres o en obras como un oficio natural nos muestran apreciaciones discriminatorias sobre la población boliviana y paraguaya presentes en los docentes. Al

mismo tiempo, la idea de la clandestinidad asociada a la población proveniente de Bolivia se relaciona con el contexto histórico de la crisis de los años 90 en Argentina, en donde ante la imposibilidad de una solución política, el diagnóstico de las causas de los inconvenientes económicos fue adjudicado a los migrantes, como una suerte de chivo expiatorio (Grimson y Soria, 2017). En este sentido, el siguiente apartado está dedicado a analizar, más profundamente, cómo estas representaciones sociales sobre la figura del inmigrante propias de los docentes repercuten en sus valoraciones sobre el rendimiento de sus alumnos extranjeros.

4. Representaciones sociales de los docentes sobre el rendimiento escolar de los alumnos migrantes

Teniendo en cuenta las representaciones sociales sobre las personas migrantes recién señaladas, y a partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de nivel primario y secundario del AMBA, podemos observar casi unánimemente el señalamiento de lo imperioso de buscar una “integración” de los alumnos migrantes, quienes mayormente tienen dificultades para insertarse en los intercambios “normales” al interior del aula. La causa de esta necesidad es ubicada por los docentes casi unánimemente en una diferencia de “ritmos” de aprendizaje entre alumnos extranjeros y alumnos nativos, como podemos ver en esta respuesta de una docente sobre las dificultades que genera la presencia de dichos primeros alumnos en el aula:

“En la comprensión [...] es como que tengo que repetir muchas veces las cosas. En cambio, con grupos de argentinos captan más rápido. Yo no sé si porque nacimos con un acelere que ellos no tienen, pero que tengan otros tiempos no significa que no lleguen al mismo puerto. Pero sí hay, hay una diferencia de tiempos.” (docente nivel secundario)

La cuestión de la diferencia de los tiempos o ritmos de aprendizaje de los alumnos migrantes con respecto a los nativos aparece como un factor clave para los docentes, como podemos ver en estos fragmentos de entrevistas:

"A mí me tocaron siempre, sí, estudiantes que tienen diferente ritmo de aprendizaje. A mí, en mi experiencia." (Docente nivel secundario GBA)

"Son más lentos para aprender. O sea, necesitan más tiempo." (Docente nivel primario)

Al avanzar en el análisis, observamos que estos “diferentes ritmos de aprendizaje” varían en la consideración de los docentes según la nacionalidad del alumno migrante. Así, los alumnos bolivianos y en algunos casos también peruanos son definidos por sus maestros como “lentos”, “sumisos” y “tímidos”:

“Los bolivianos si hablan menos, y escuchan más [...] Vos no le podés pedir a un chico boliviano que, o sea, leer en voz alta le cuesta mucho más que a otro, por el hecho de que son tímidos, la vergüenza, el… esto cultural que tienen de ser sumisos… porque son sumisos…” (Docente nivel secundario)

Esta descripción de los docentes acerca de los bolivianos llega por momentos a cruzarse con aspectos discriminatorios sobre la higiene:

“El boliviano es más tímido y más sumiso, un tema de la higiene… el boliviano tiene un aroma muy fuerte, ¿sí? Me imagino que es algo cultural, lo ves en muchos chicos, pueden hacer 35 grados y están con campera. A la hora de relacionarse con los chicos vos lo ves que en la convivencia molesta y se van cerrando cada vez más entre ellos” (Docente nivel secundario)

Esta descripción sobre alumnos bolivianos y peruanos contrasta con la que los docentes realizan sobre los estudiantes venezolanos, quienes son marcados como más atentos, predispuestos y participativos:

“Y después en una cuestión de si ahí se nota mucho que los que vienen de venezuela tienen una atención mayor y más veloz y se nota en que consultan mucho lo que no entienden y plantear temas, por ahi los que vienen de Perú y Bolivia van a una velocidad muy lenta. Entonces ahí cuesta mucho equiparar niveles, porque los venezolanos están como así “vamos, apurando que esto ya lo se”, (docente nivel secundario)

“El boliviano y el peruano es más retraído. Es más observador. El venezolano es más, aparte es muy vivo, es más despierto. Más despierto.". (docente nivel primario)

También, una docente que dictaba clases para alumnos dominicanos señaló que tanto estos como sus familiares son menos predispuestos a las propuestas escolares:

“Los chicos dominicanos son más despreocupados las familias están en el limbo, no le dan pelota a la escuela, los traen pero no se ocupan, escuchan música todo el día, y a veces vienen sin hacer la tarea, nada que ver.”. (docente de nivel primario)

A partir de esto, podemos relacionar todos estos testimonios sobre alumnos provenientes de Latinoamérica con los postulados de Tenti (2007), dado que los docentes señalan que las causas de sus malos rendimientos tendrían que ver con una manera de ser, con disposiciones culturales que de manera indirecta remiten a factores biológicos y raciales innatos asociados imaginariamente a esa cultura (Wieviorka, 1992). Al mismo tiempo y retomando a dicho autor, los educadores al clasificar a los alumnos bajo estos criterios generan jerarquías al interior del aula, no sólo entre argentinos y migrantes, sino al interior de estos últimos, estableciendo rendimientos según la nacionalidad a la que pertenezcan.

Igualmente, estas valoraciones diferenciales con respecto al rendimiento de los alumnos migrantes no se dan sólo con alumnos latinoamericanos, sino también de origen chino:

> "las chicas chinas pobres no entienden nada" entonces a veces es complicado, se hace complicado". "A veces no nos logran entender las consignas o el trasfondo de lo que se está pidiendo o por qué se está pidiendo un ejercicio de matemática, por así decirlo. La verdad es que les cuesta, pero llegan, no es que no llegan. En algún momento se equilibra, en algún momento llegan a ese equilibrio, pero con tiempo."(Docente de nivel secundario)

En este sentido, la diferencia idiomática aparece como un aspecto que funciona como una barrera para que los estudiantes desarrollen un buen rendimiento escolar. Esta dificultad, en escasas ocasiones es planteada por los docentes como una falta de la institución, sino que en la mayor parte de los casos es atribuida a las familias o a los mismos alumnos:

> "Pero… como en la casa no le hablaban en español él se perdía ¡pero porque no tenía el vocabulario! no sé me acuerdo que estábamos hablando de un jabalí y… ni ¡claro! no sabe lo que es un jabalí porque no… se perdía el tema imagen en palabra ¿viste? [...] Más allá de que él no se podía expresar ¡y escribía como el culo! porque obviamente… escribía como… hablaba. Eh… con lo poco que iba agarrando, entonces la estructura de la oración no la podía hacer.". (docente nivel primario)

Al mismo tiempo, las valoraciones de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos migrantes refuerzan la idea de que, mediante la institución educativa, el Estado busca homogeneizar a la población en la cultura nacional (Grimson y Soria, 2017; Segato, 2007). A través de la violencia simbólica (Bourdieu, 1996) que ejercen los docentes en tanto representantes de la institución al clasificar los rendimientos de sus alumnos migrantes de una forma negativa, se continúa generando un proceso de asimilación y silenciamiento de

las diversas posibilidades culturales que se podrían llevar a cabo al interior del aula. Acorde a las funciones homogeneizadoras de la escuela desde finales de siglo XIX, los docentes sostienen que son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la cultura escolar y no al revés:

"Y bueno que estamos en argentina y es parte de cultura, y ustedes lo tienen que tomar como de cultura general". (docente nivel primario)

"Ellos tienen que entendernos a nosotros porque somos mayoría. Y hay algunos que por ahí no entienden. Nosotros no entendemos, pero como que aprendemos más rápido [...] son como menos adaptables, vamos a decir.".(docente nivel primario)

"Por lo menos, en mi experiencia, los chicos de nacionalidad china tienen una cultura completamente distinta a la nuestra y les cuesta adaptarse." (Docente nivel primario)

5. Estrategias pedagógicas para "integrar" a los migrantes

Estas representaciones sociales propias de los docentes acerca del rendimiento de sus alumnos migrantes, generan inevitablemente en los primeros la necesidad de desplegar estrategias para su integración y lograr un buen desempeño educativo. Ante esto, siguiendo a Domenech (2004), los docentes encuentran en la presencia del estudiante migrante una traba para el "normal" desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Esto, según sus testimonios, proviene de la dificultad para lograr integrar o incluso adaptar a un alumno proveniente de otra nación. Esta situación problemática tiene que ver con la lógica propia de la educación, la cual transmite y evalúa los principios de visión particulares de la cultura dominante nacional (Bourdieu: 1996), dejando de lado otros saberes y lógicas. De este modo, la necesidad de integración o adaptación de estos alumnos migrantes cobra vital importancia en los discursos de los docentes:

"El desafío más grande tiene que ver con encontrarse con la posibilidad de la integración" (docente nivel secundario)

"Sí cambia, tengo que ir este un poco más lento. A mí me cuesta un montón, viste que soy muy acelerada." (docente nivel secundario)

"Como docente busco recursos necesarios para mayor integración de este grupo de alumnos, reforzar su sociabilización y así mejorar el trabajo en el aula" (docente nivel primario)

Ante esta urgencia por la integración, varios docentes ubican las soluciones en acciones que podríamos catalogar propias de un enfoque multiculturalista (Tenti, 2007). En este sentido, estos le otorgan una valoración positiva a la diversidad como fuente de enriquecimiento en la escuela, lo cual aparece muy presente en las entrevistas:

"los chicos todo el tiempo traen al aula las diferencias culturales [...] para mi está bueno, porque eso hace que todos los chicos aprendan diferentes puntos de vista, también que aprendan sobre otros lugares, eso trae una riqueza al aula, que no sé si estaría si no estuvieran esos chicos ahí."(docente nivel secundario)

Esta forma de entender a la diversidad está cobrando cada vez más centralidad en el discurso mundial, acorde tanto a luchas políticas desarrolladas por algunas minorías como por las lógicas de la globalización y el capitalismo actuales. En este sentido, se genera un impulso de inclusión, entendido como la necesidad de que las otredades formen parte del sistema educativo, sin que por eso se genere una real integración que incluya a los alumnos migrantes respetando su propia cultura. Esta postura multiculturalista, lejos de implicar una subversión de las jerarquías en torno a la forma de juzgar el rendimiento de los alumnos, implica una teatralización o folclorización de las culturas de los alumnos migrantes, a través de actos escolares y ocasiones especiales en donde se realiza un pasaje turístico por los elementos más salientes de aquellas, como podemos ver en estos testimonios:

"Particularmente en Ciudadana cuando hablamos de cultura, hago que charlen y compartan de las tradiciones de sus países, y hablamos de comidas, los nietos de paraguayos te cuentan cómo preparan la sopa, si mantienen las tradiciones. Hay una unidad que es cultura y diversidad cultural y ahí sacamos todo, donde cada uno, en varias clases expone y cuenta lo que hace en casa. Y qué de nosotros, los argentinos, aprendieron, el asado, el mate. (docente nivel secundario)

"podría trabajar en un proyecto por ejemplo recuperando no se…las recetas de cocina, los rituales, música que vienen de su procedencia geográfica y pueden enriquecer una clase,"(docente nivel secundario)

"Sobre todo en mi colegio que tenemos muchos chicos de China, tendríamos que interiorizarnos en los temas de su país, qué es lo importante para ellos. Eso sumado a lo nuestro."(docente nivel primario)

Esta situación, según varios autores (Duschatzky y Skliar: 2000), coloca a los alumnos migrantes en una posición aún alejada de la "normalidad escolar", dado que son esencializados a partir de sus rasgos culturales entendidos como estructuras estables y que no tienen nada que ver con la cultura argentina. Con el objetivo de generar una "integración" o un acercamiento entre los estudiantes extranjeros y los argentinos a partir de la valoración

de aspectos culturales en un marco de diversidad, se reduce a las tradiciones de los países de los migrantes a marcas culturales tales como símbolos, costumbres o rituales que presentan a sus culturas como unidades homogéneas e inmutables. Esto provoca la inhabilitación de los lazos entre aquellas, silenciando al mismo tiempo sus disputas internas y externas (Gonzalez & Plotnik; 2011). En este sentido, la voluntad de querer incorporar a la clase a las culturas foráneas de una manera ritualizada y esencialista convive con el aparato de violencia simbólica sostenido por Bourdieu (1996), mediante el cual en la escuela los docentes transmiten y evalúan los principios de visión de la cultura nacional dominante.

Reflexiones finales

Tras haber realizado este recorrido, podemos efectuar algunas conclusiones generales. Los discursos de los docentes nos muestran que nuestra sociedad es discriminatoria y esencialista con respecto a los sujetos migrantes, a quienes se los reduce a marcas culturales que ofician como prejuicios o estereotipos. Los educadores, en tanto forman parte de nuestra sociedad, no están exentos de producir estas mismas representaciones sociales sobre los “otros” de la nación. Por ende, dichas representaciones influyen directamente al interior del aula, donde los docentes conciben el rendimiento de los alumnos migrantes de hoy en día en consonancia con una lógica histórica del sistema educativo nacional: la homogeneización cultural. El dispositivo nacionalizador de finales de siglo XIX en nuestro país ha dejado sus huellas en la escuela de nuestros días, de modo que el imperativo por adaptarse y abandonar sus particularidades culturales sigue vigente para los alumnos migrantes. Esto se refleja sobre todo en las clasificaciones que efectúan los docentes, donde señalan sistemáticamente que aspectos culturales de sus alumnos extranjeros, tales como la lentitud, la sumisión y el idioma, suponen trabas para que desplieguen un deseable rendimiento escolar. Ante esto, la única opción consiste en la “integración”, de modo que los alumnos migrantes deben adaptarse mediante diversos procesos específicos a las lógicas educativas nacionales, en consonancia con una forma de ser cultural que representaría a lo “argentino”, y dejando de lado sus propias costumbres y formas de ser. De esta manera, la “vigilancia cultural” (Grimson y Soria, 2017), a pesar de estar suavizada, sigue funcionando como un imperativo para los alumnos migrantes en su trayecto escolar. Por ende, afirmamos que la escuela, a través del sistema de calificaciones y el consecuente fracaso o éxito de los alumnos, mantiene oculta una desigual ponderación de sujetos portadores de saberes. Es decir, los contenidos que tienen que ser enseñados en

las escuelas secundarias y primarias de AMBA tienden a garantizar el éxito de su aprendizaje sólo a aquellos alumnos portadores de la cultura nacional dominante.

Igualmente, ante esta situación, los docentes sostienen desplegar diversas propuestas en búsqueda de la tan ansiada integración de los alumnos no argentinos. Estas propuestas, como ya vimos, consisten en pequeños actos simbólicos en donde se folcloriza la cultura del estudiante migrante, al mismo tiempo que se lo continúa ubicando alejado de la forma de ser nacional argentina. Esta esencialización cultural de los sujetos migrantes enmascarada bajo la corriente global del multiculturalismo, a mi entender, no hace más que petrificar las jerarquías sociales en base a los distintos prejuicios que se poseen sobre las diversas culturas foráneas, las cuales son fijadas y definidas en base a una supuesta esencia natural que las constituye, inhabilitando el diálogo entre sí. En este sentido, el Estado nacional, a través de los docentes, sigue funcionando como un dispositivo nacionalizador con diversas formas en cada contexto histórico, pero aún enmarcando jerarquías y promoviendo estereotipos negativos en y a través de las instituciones educativas, en este caso, las escuelas primarias y secundarias.

A partir del estudio de las representaciones sociales se puede conocer cómo se construye el sentido común y cómo este se difunde y se reproduce en los intercambios de la vida cotidiana. La escuela es una institución importante de la vida social de muchísimos agentes, y las representaciones sociales también se reproducen y se refuerzan allí. Las aulas son espacios donde se generan y se transmiten conocimientos, pero también escenarios donde se reproducen las representaciones sociales. Los docentes, figuras indispensables de las escuelas, tienen un papel importante en el proceso de reproducción y de creación de sentido en la sociedad. A través de sus acciones y su discurso como práctica, los docentes pueden contribuir a la reproducción de ciertos estereotipos acerca del rendimiento escolar de los alumnos migrantes. Dichos estereotipos tienen efectos reales sobre el conjunto de los estudiantes. Los alumnos nacionales esperan ciertas características específicas de los alumnos migrantes, y en este escenario, cualquier indicio que se asemeje a las representaciones esencialistas que se tienen de los inmigrantes, refuerza aún más los estereotipos negativos. Finalmente se produce una profecía autocumplida, las dificultades vinculares se hacen reales y desencadenan en bajos rendimientos de los alumnos inmigrantes. A raíz de esto, nos preguntamos ¿Cómo puede la escuela generar espacios de integración/inclusión de alumnos migrantes sin construir jerarquías dentro del aula? ¿Cómo lograr diluir las fronteras entre los otros y el nosotros al interior de la escuela? ¿Qué estrategias pueden proponerse para que las instituciones educativas a través de los docentes no establezcan relaciones sociales de dominación entre

sujetos nacionales y extranjeros?

Referencias bibliográficas.

Balibar, E. (1988). La forma nación: historia e ideología. En E. Balibar & I. Wallerstein, Raza, nación y clase.

Bertoni, L.A. (2007). La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890. En L.A. Bertoni, Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX Fondo de Cultura Económica

Bourdieu, P. (1996). “Espíritus de Estado”. En: Revista sociedad, Faculta de Ciencias Sociales, Nº8.

Bourdieu, P. (s. f.). El racismo de la inteligencia. Cahiers Droit et Liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), (382)

Devoto, F. (2003). La inmigración de masas. En F. Devoto, Historia de la inmigración en la Argentina. Sudamericana

Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? en Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, núm. 1. Centro de Estudios Avanzados

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año IV (7), Centro de Estudios en Pedagogía Crítica

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cadernos de Pesquisa, 34(122), 305-335.

González, A., & Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. Propuesta educativa

Grimson, A., & Soria, S. (2017). Diferencia y desigualdad en las migraciones. En A. Grimson & G. Karasik, Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea. CLACSO

Jodelet, D. (2001). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 21, junio, 2011

Kaplan, C (2016). La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo. En Brener, G. y Galli G. comp. (2016): Inclusión y calidad como políticas educativas del Estado o el mérito como opción única de mercado. Editorial Stella, Buenos Aires.

Segato, R. (2007). Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En R. Segato, La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Prometeo.

Tenti Fanfani, E. (2007) La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor -alumnos. En Tenti Fanfani, E. (comp.) La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI.

Wieviorka, M. (1992). Segregación, discriminación. En M. Wieviorka, El espacio del racismo (pp. 129-153). Paidós.