

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires. Representaciones y prácticas.

Mariana Beheran.

Cita:

Mariana Beheran (2007). *Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires. Representaciones y prácticas. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/409>

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>.

Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires. Representaciones y prácticas.

Mariana Beheran

UBA – IDES - CONICET
marianabeheran@hotmail.com

Introducción

En los años 90, se han analizado las problemáticas suscitadas en escuelas de la ciudad de Buenos Aires que cuentan con una alta población de niños/as inmigrantes y/o descendientes, manifestándose el cruce entre prácticas xenófobas con variadas formas de exclusión social (Cohen, 1998- 1999; Neufeld y Thisted, 1999).

A partir de la crisis de 2001 muchos inmigrantes limítrofes emprendieron procesos de retorno a sus países de origen. Sin embargo, muchos de ellos permanecieron en Argentina y se encuentran “integrados” desde algunos puntos de vista. Por otro lado, la nueva ley de migraciones, sancionada en 2004, es un instrumento que evidencia una importante transformación, respecto de los tratamientos que estos recibían, a través de legislaciones anteriores.

¿Cómo se traducen estas transformaciones políticas, económicas, sociales, y jurídicas a nivel de la cotidianeidad escolar?

En esta ponencia presento algunas reflexiones, elaboradas a partir de mi tesis de maestría¹, en relación a cuales son las representaciones y prácticas que los miembros de cuatro escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires construyen en torno a la diversidad cultural en general y a los inmigrantes en particular.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: la observación con distintos grados de participación; entrevistas informales y formales; grupos focales; y un taller de lengua con niños/as de primer grado.

Cuestiones teórico – metodológicas

Para Maffia, Urrutia, y Apezteguía (2002) *“El inmigrante (...) estructura – sobre todo en la primera etapa de arribo al país de destino- su vida cotidiana fundamentalmente en torno a dos polos: uno es el constituido por la familia y las asociaciones y el otro, el de la vida pública, el trabajo, y la escuela”*.² En este sentido las prácticas, vinculadas al tratamiento de la diversidad cultural en general y a los inmigrantes en particular, que tienen lugar en las escuelas, son fundamentales con respecto a los modos en que estos/as niños y niñas comienzan a relacionarse con la sociedad receptora.

En las escuelas que he visitado, la diversidad cultural se manifiesta, claramente, a través de la alta presencia de población inmigrante y/o descendiente de inmigrantes, proveniente en su mayor parte de países limítrofes y de Perú. Sin embargo, estas presencias no agotan las diversidades en las escuelas. Pues bien, siguiendo lo señalado por Clivati Capelo (2003): *“La diversidad aparece en la escuela formal de varios modos. Los alumnos (niños, adolescentes, adultos) son procedentes de familias diferentes, poseen biografías, raíces étnicas y culturales, religiosidades, experiencias de vida, valores, visiones del mundo, temporalidades, espacialidades, saberes y habilidades que difieren entre sí”*³. Considero, entonces, que la diversidad cultural es una construcción social que en los contextos escolares supera a la manifestada, a través de la presencia de niños y niñas inmigrantes o descendientes de inmigrantes. Mi trabajo ha consistido en atender a los significados y usos que todos los/as participantes de la comunidad educativa construyen en torno a ella.

Cuando hablo de reconocer los usos de la diversidad cultural (Geertz, 1996) que se construyen en los espacios escolares, me refiero a las formas en que las diferencias son construidas y a las consecuencias que para la sociedad tienen dichas construcciones. En este sentido, este concepto también ha sido utilizado en el contexto de la etnografía educativa de la ciudad de Buenos Aires por autores como Neufeld y Thisted (1999), quienes señalan: *“(…)hay usos de las diferencias culturales, étnicas y sociales. Estos usos son tan antiguos entre nosotros como la relación entre criollos y migrantes del siglo XIX, por lo que suelen pasar desapercibidos.”*⁴ De modo que, a lo largo de mi trabajo de tesis he intentado reconstruir los significados de esos usos de la diversidad cultural que construyen los miembros de la comunidad educativa (directores/as, docentes, niños/as), contextualizando a dichas prácticas histórica y socialmente.

Para ello, he seguido un enfoque etnográfico, continuando con los lineamientos teóricos propuestos por autores como Rockwell, Achilli, Neufeld, entre otros. Pues bien, para Rockwell (1991), desde la etnografía, se pueden apreciar las distintas prácticas relacionales que se manifiestan a diario en los espacios escolares, en los cuales aparecen diversas estrategias constituidas en contextos particulares. De modo que entiendo que los espacios en los cuales se enmarcan las escuelas que he seleccionado, son constructores de las relaciones sociales que tienen lugar en el interior de ellas.

Otra de las categorías que se constituyó como eje central de mi trabajo de tesis es la de representaciones sociales. Se trata de un concepto que ha sido definido por diferentes disciplinas. Dentro del conjunto de definiciones existentes, adopté la de Neufeld y Thisted (1999) quienes, siguiendo a Spink, las conciben como *“(…) una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente (...)”*⁵ Para luego agregar: *“Su funcionalidad en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula*

con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes (...).⁶

El referente empírico, que se constituyó como objeto de estudio, estuvo conformado por cuatro escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires, correspondientes a dos distritos escolares (dos por distrito), y que cuentan con una alta población de niños/as inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes. Se trata de un estudio de casos con lo cual no me refiero al acontecer general de las escuelas de la ciudad, sino a las prácticas sociales que tienen lugar en las cuatro seleccionadas.

En éstas se observa, claramente, una fuerte condensación de la pobreza. Se trata de escuelas pertenecientes a barrios pobres, algunas de las cuales reciben a la población de villas de emergencia aledañas, casas tomadas, hoteles, pensiones, etcétera. A su vez, se constituyen como “escuelas pobres”. De hecho, de las cuatro escuelas visitadas, por lo menos tres de ellas poseen características edilicias deterioradas y una notoria falta de recursos materiales.

El trabajo de campo se realizó en el transcurso de un año (marzo de 2005 a marzo de 2006). Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: la observación con distintos grados de participación en las escuelas seleccionadas; entrevistas informales y formales a informantes calificados: directores/as de escuela, docentes, padres, madres y estudiantes; grupos focales constituidos por distintos miembros de la comunidad educativa; y, por último, un taller de lengua con niños y niñas de un primer grado.

El conjunto de las técnicas utilizadas y el hecho de reflexionar y revisar, de manera continua, los conceptos teóricos con los que, inevitablemente, me acerqué al campo de estudio, me permitieron describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones y relaciones.

Por otro lado, analizar lo “dicho” y lo “hecho” por los niños y niñas, en relación a la diversidad cultural, significó que debiera adecuar las técnicas de recolección de la información a un nuevo interlocutor. Desde luego que en los primeros días y hasta llegar a establecer una relación de confianza, la mayor parte de los niños y niñas expresaba ideas muy generales en torno a la diversidad cultural. Luego, fui consiguiendo que algunos/as de ellos/as se fueran “animando” a contarme algo más acerca de lo que pensaban en torno de “lo diverso” o algunas situaciones por las que debían atravesar ellos/as mismos/as en la escuela, en relación a estos temas. Sin embargo, y ya avanzado mi trabajo de campo, mantenía la incertidumbre de si realmente estaba pudiendo llegar a entrever las representaciones que estos/as niños y niñas construyen, y si sus prácticas se sostenían en estas o en otras representaciones que aún no había podido aprehender.

En la búsqueda de alguna estrategia que me permitiera esclarecer lo dicho y hecho por ellos/as, comencé a tomar conocimiento de que otros/as

investigadores que realizan etnografías en espacios escolares planteaban una problemática similar. Pues bien, Novaro (2005) sostiene la necesidad de generar “(...) *el análisis de situaciones más ‘controladas’*. *En la situación propuesta esto supone un conocimiento previo profundo con los docentes y los alumnos, el acuerdo sobre el tema a tratar en clase y la forma de abordaje, y el registro exhaustivo de la situación de aula (...)*”⁷. De modo que me propuse desarrollar un nuevo tipo de acercamiento a los/as niños y niñas. La experiencia concreta consistió en un taller de Lengua, organizado conjuntamente con la docente de primer grado de una de las escuelas visitadas. A través de la dinámica del taller, pude observar las representaciones y prácticas que estos/as construyen en torno a “lo diverso”. Las recreaciones de las relaciones, que cotidianamente se forjan en el contexto escolar, fueron entonces “controladas” a partir de un taller específico.

Representaciones y prácticas de los/as docentes

A continuación presentaré las diversas prácticas, en relación a la diversidad cultural, que he podido observar entre los/as docentes y directores/as de las escuelas visitadas.

En relación a la frecuencia con la que aparecen, en primer lugar, se ubican las **prácticas de asimilación**, es decir aquellas prácticas que conciben a la “otredad” como algo que debe ser “borrado”, y sobre lo cual deben “imprimirse” los saberes, costumbres, valores, etcétera, de la cultura dominante. En este sentido, Sagastizabal (2000) sostiene que para la modalidad de la asimilación “(...) *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’*”⁸.

Dentro de este conjunto de prácticas de asimilación, se diferencian aquellas que conciben a la “otredad” como una deficiencia, enfermedad, etcétera, de aquellas otras que deducen que la diversidad es un problema, porque niegan la posibilidad de que dos o más manifestaciones culturales puedan entenderse en un mismo espacio escolar. La diferencia entre ambas prácticas es muy sutil, pero considero que es pertinente a este análisis esclarecer la distinción entre ellas.

En la primera variante se desarrollan prácticas que Sagastizabal (2000) denomina con el nombre de “compensación” a partir de las cuales “(...) *se establecen criterios didácticos ‘compensatorios’ tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de ‘socialización’ sobre las de adquisición de conocimiento científico*”.⁹ Es decir que, ante la “deficiencia” que supuestamente, “posee” un/a estudiante, se decide implementar una serie de estrategias que pueda “ayudarlo/a” a “integrarse” al resto de sus compañeros/as. En la segunda variante, las prácticas docentes intentarán, de igual manera, que los/as

estudiantes puedan ir “olvidando su otra cultura” pero no porque crean que son deficientes, sino porque consideran, por ejemplo, que un niño que habla quechua no puede aprender castellano sin interferir en el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje del resto de sus compañeros/as. Con lo cual debe perder rápidamente esos saberes para adquirir los de la cultura dominante e “integrarse” a la sociedad receptora.

La diferencia radica, entonces, en la concepción de “cultura” que sustenta a estas diversas prácticas. En ambas, es cierto, la cultura aparece como una cosificación estanca, pero en la primera se agrega la idea de que muchas culturas están definidas por sus carencias. En este sentido, por ejemplo, Couder (1998) señala: *“Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»).* De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad”.¹⁰ A través de estas prácticas, entonces, se intenta “remediar” o “paliar” a dichas carencias, lo cual implica determinados tipos de tratos para con los/as estudiantes. Al concebirlos como “culturalmente deficientes”, los tratamientos tienden a minusvalorarlos, estigmatizándolos con la marca del fracaso. En consecuencia, muchas veces la profecía autocumplida prescribe que aquel o aquella estudiante “culturalmente deficiente” finalmente fracase en la escuela. Con lo cual, en algunos casos estas prácticas terminan por discriminar a los/as estudiantes, al privarlos de la posibilidad de una educación que contemple y valore sus diferencias. Por su parte, a la segunda forma de concebir a la cultura que, como señalara anteriormente, también se trata de una concepción cosificada, se le agrega la idea de la incompatibilidad de las diversas manifestaciones culturales. Es justamente esta visión cosificada de la cultura, la que impide pensar en la posibilidad de un intercambio de saberes, por ejemplo. Con lo cual se establece la negación de la interculturalidad o, en todo caso, la imposibilidad de pensar en un camino, o en estrategias que permitan allanar el pasaje hacia el encuentro entre grupos con diversas pertenencias culturales.

En segundo lugar, se ubican las **prácticas de reconocimiento o multiculturales**. Éstas también se sustentan en una concepción cosificada de la cultura, pero entienden que el intercambio es posible. Ahora bien, la mayor parte de las veces, el mismo es entendido como una mera “exhibición” de las diferencias a través de prácticas que tienden a resaltar los aspectos más exóticos de lo que Couder (1998) llama la “cultura material”, en referencia a *“(…) todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.)”*.¹¹ Dentro de este conjunto de prácticas se ubican las actividades del tipo “feria del plato”, “el día de la diversidad”, “el día del inmigrante”, entre otras.

En tercer lugar, se ubican las **prácticas discriminatorias explícitas** que, como las demás, se sustentan en una visión cosificada de la cultura pero en la cual se agrega un fuerte componente racista. A partir de este tipo de tratamiento de la diversidad cultural, las prácticas docentes se ven escindidas de la función educativa y se transforman en reproductoras de las formas de discriminación, que tienen lugar en los espacios sociales que trascienden a la escuela. Aquí suelen prevalecer las prácticas basadas en el supuesto de que las diferencias son deficiencias. Pero aquí ni siquiera se intenta “imprimir” algo “nuevo”, como sucede a partir de los tratamientos asimilacionistas, sino discriminar explícitamente al estudiante, dejándolo/a a un lado en las actividades cotidianas, condenándolo/a al fracaso escolar y social.

A su vez, con el avance del trabajo de campo, comencé a observar que, en algunas oportunidades, existían contradicciones entre lo que las/os docentes manifestaban y las prácticas que efectuaban. Por un lado, muchas/os docentes que manifestaban prejuicios, en relación a los colectivos migratorios presentes en las aulas, desarrollaban prácticas educativas en las cuales intentaban, por ejemplo, fomentar el reconocimiento de estos grupos al interior del espacio escolar. Por otro lado, algunas/os docentes que manifestaban posiciones más críticas frente a las prácticas xenófobas en contra de los inmigrantes bolivianos, por ejemplo, diagnosticaban que una estudiante, que hacía dos días que había llegado desde Bolivia, tenía problemas “serios” de aprendizaje. De modo que ya estaba siendo consultada una de las docentes recuperadoras del establecimiento para ver “*cómo soluciona el problema de la alumna boliviana*”.

Los relatos y las prácticas muchas veces se contradicen y en varias oportunidades, pude observar que estas contradicciones estaban fundadas en el desconocimiento y en ciertas dificultades para resolver determinadas situaciones. Con esto quiero decir que muchas veces, las prácticas docentes logran un efecto inverso al deseado porque la/el docente desconoce, por ejemplo, cómo promocionar el reconocimiento y el intercambio de saberes entre las múltiples manifestaciones culturales presentes en los espacios escolares. En una de las escuelas visitadas, por ejemplo, con el objetivo de promover el reconocimiento de los distintos grupos migratorios presentes en ella, los esfuerzos se centraron en la preparación de un acto escolar en el cual cada colectivo migratorio debía traer “su plato típico”, o “bailar su danza típica”, etcétera. Más allá del objetivo de las/os docentes organizadores, en primer lugar, se trataba de un acto en el cual cada uno de los “grupos culturales” se presentaría a través de lo que, como señalé anteriormente, Couder (1998) llama “cultura material”. De modo que se resaltan las diferencias a través de un único parámetro, sin atención a otros aspectos que hacen parte de un constructo cultural, como los saberes, los valores, las formas de organización social y de comunicación, etcétera. En segundo lugar, promocionar la diversidad cultural como una cuestión temática de un acto escolar pareciera ser una práctica que concibe a la cultura como un producto estanco. Con esto quiero decir que, más que una práctica de promoción del reconocimiento y del intercambio, termina convirtiéndose en un acto emblemático de aquello

“extraño” que convive con “nosotros” pero a lo que seguiremos viendo, en el mejor de los casos, como algo ajeno.

De modo que sobre el final de mi trabajo de campo, me encontraba con expresiones prejuiciosas, prácticas discriminatorias, expresiones y prácticas de reconocimiento, reflexiones críticas y, en algunos casos, todo ello en un/a mismo/a docente.

Pero ¿cómo esperar o pedirle a la institución escuela que revierta construcciones que ella misma ayudó a crear? Las diferencias- deficiencias son construcciones sociales que a través de la homogeneización cultural la escuela, históricamente, ha intentado “salvar”. La escuela argentina tiene, desde la década de 1880, un fuerte mandato de inclusión. Las escuelas visitadas, efectivamente, “incluyen” a todos los niños y niñas que llegan a ella. Sin embargo, los “modos de inclusión” son variados. De hecho, los niños y niñas que son verdaderamente discriminados por su condición étnica, cultural, etcétera, no son “excluidos” de la “frontera” escolar, pero sí son excluidos de la posibilidad de ser beneficiarios de una enseñanza que contemple sus diferencias, promoviendo el intercambio de sus saberes, sin llegar a marcarlos con el tinte del exotismo.

Niños, niñas y diversidad cultural:

En el siguiente apartado presentaré “lo dicho” y “lo hecho” por los/as niños y niñas en relación a la diversidad cultural.

Durante las visitas realizadas a un sexto grado, en una de las escuelas seleccionadas, observé que la disposición de los/as estudiantes en el aula se correspondía con la formación de ciertos grupos. En primer término, percibí la conformación de una división entre mujeres y varones. Las primeras ocupaban el sector izquierdo del aula, más cercano a la puerta de entrada a la misma. Mientras que los varones se ubicaban en el sector de la derecha. Luego, dentro de cada uno de estos grupos, observé la constitución de algunos subgrupos¹² delimitados por el espacio que compartían sus miembros. Esto es: la mesa de trabajo que los reunía a su alrededor.

Comencé a preguntarme cómo se habría delimitado esa división espacial entre niñas y niños y a partir de qué criterios se habían conformado los otros subgrupos. De modo que paralelamente a mis observaciones comencé a conversar informalmente con los/as niños, niñas y docentes, y, luego, a realizar algunas entrevistas.

Al interior del grupo de mujeres, uno de los subgrupos estaba constituido por algunas niñas cuya ropa y calzado eran notoriamente de mejor calidad que la del resto de sus compañeros/as. A su vez, al interior del grupo de varones se ubicaba, por decisión de la docente y muy cerca de su escritorio, el subgrupo de los niños “*problemáticos*”, pues, según me explicó, su labor se ve

beneficiada teniéndolos “a la vista” pues “*tienen serios problemas de conducta y de aprendizaje*”.

A través de las entrevistas, comencé a indagar con mayor profundidad acerca de cómo se demarcan las fronteras entre los distintos grupos, y evidencí que la formación de los mismos fue decidida (exceptuando al grupo de los “niños problemáticos”) por los/as propios/as niños y niñas al comenzar el ciclo lectivo. Algunos/as de ellos/as me explicaron que habían podido elegir con quiénes se querían sentar y que, en esas elecciones, preponderaban los vínculos de amistad.

Considero pertinente hacer uso de la noción de “fronteras” definida por Barth (1976). Para este autor los grupos étnicos se constituyen en términos de organizaciones sociales, enmarcadas a partir de lo que él denomina “fronteras étnicas”. Estas se comportan como límites establecidos socialmente, y determinan la marca, el límite, la barrera, o frontera de quienes están dentro y fuera del grupo. De modo que, desde su perspectiva teórica, los aspectos culturales comunes que un grupo pueda manifestar no pueden ser concebidos como los únicos encargados de establecer el carácter étnico del grupo pues dicho rol lo cumplen, sobre todo, las formas de conformación social que el grupo construye.

Siguiendo lo señalado por Barth sostengo que los grupos y subgrupos, conformados al interior del aula, responden a formaciones sociales específicas. Por un lado, sus miembros señalan una identificación que los cohesiona como grupo: la amistad. Por otro, lado evidencí algunos otros puntos de encuentro que los/as conglomeran de esta forma. Con esto, me refiero a que las tales divisiones enmarcan formas de organización social que responden a divisiones de género, y hasta divisiones que pueden definirse como “de clase” pues, como señalé anteriormente aquellas niñas que poseían una vestimenta de mejor calidad, respecto de la de sus compañeras/os, conformaban un grupo diferenciado, pues se trataba de niñas pertenecientes a sectores sociales que afrontan una pobreza menor que la de otros/as niños y niñas, cuya vestimenta es notoriamente más precaria.

A su vez, la docente define la frontera de aquel grupo de niños “problemáticos” situando en su interior lo que ella define como “niños con problemas de conducta” y “niños con problemas de aprendizaje”. Aquí prevalece la idea de que “lo problemático” debe ser apartado del resto porque esto le permite a la docente “*tenerlos más cerca para ver lo que hacen*”. En este sentido, Wallerstein (1997) sostiene que “*Adentro y afuera, antes y después, el mismo y el diferente son definidos en términos de líneas limítrofes que nosotros construimos y cuya única justificación posible es su ‘eficacia social’*”.¹³ Con esto, me refiero a que la práctica de “agrupar y separar a los problemáticos”, que ejerce la docente, se sustenta en la idea de que la escuela debe cumplir con el mandato de controlar y asegurar la funcionalidad social a través, entre cosas, del disciplinamiento de este tipo de niños. Haciendo uso de los clásicos conceptos foucaultianos, se los separa y se los “vigila” constantemente, lo cual supone un “castigo”, pues estos niños pierden la libertad de elegir dónde

ubicarse dentro del aula, con quien dialogar, etcétera, y, a su vez, se deja en evidencia, ante el resto de los niños y niñas, que este es el destino que le corresponde a “los problemáticos”.

Por otro lado, en la interacción del aula, observo que la comunicación intergrupala está caracterizada por las agresiones verbales y burlas. A su vez, advierto que es común que se manifiesten insultos en alusión a los orígenes de algunos/as estudiantes. Mientras tanto, la comunicación intragrupal parece desarrollarse en términos menos agresivos y estar caracterizada por un vínculo afectivo entre sus miembros.

Considero que estos/as niños y niñas reproducen, en el espacio del aula, las relaciones sociales que se construyen en los espacios externos a la escuela. En las sociedades neoliberales prevalece la idea de que los “otros”, los “diferentes” son los responsables de la mayor parte de los males sociales. En este tipo de contextos, a los inmigrantes se los suele colocar en uno de los lugares más descalificados: el de los “saqueadores” del trabajo, de la salud, de la educación, etcétera. En efecto, siguiendo lo señalado por Mármora (2000): *“En las últimas décadas, el prejuicio antimigratorio se ha incrementado, a pesar de que ni la cantidad, ni el impacto de los migrantes en las sociedades de recepción, presentan condiciones que den lugar a una alarma objetiva sobre estos hechos (...) El prejuicio antimigratorio se ha ido conformando a raíz de la pérdida, por parte de amplios sectores sociales, de la seguridad sobre su situación cultural, laboral y económica.”*¹⁴

En el espacio social que trasciende a las escuelas, las prácticas de discriminación en contra de algunos de estos “grupos” como los inmigrantes internos, bolivianos, y peruanos o los indígenas, así también como las desigualdades de clase y género, son habituales. En la escuela se reproducen dichas representaciones y prácticas sociales. De modo que, una vez más, asisto a la observación de cómo la realidad del espacio social extra- escolar traspasa sus fronteras y se reproduce en el contexto escolar, a través de las relaciones sociales que construyen los miembros de la comunidad educativa. En otra de las escuelas visitadas, en un quinto grado, la docente se ha encargado de intercalar a niños y niñas, y no parecen haberse constituido subgrupos de características similares al grado señalado anteriormente. Sin embargo, observo que también aquí la comunicación entre estudiantes está caracterizada por agresiones verbales e incluso algunas agresiones físicas. De hecho, en la mayor parte de las situaciones de aula y recreo que observé en las cuatro escuelas, así como también los momentos del almuerzo de los que pude participar en una de ellas, las formas de comunicación entre estudiantes estaban caracterizadas por expresiones cargadas de términos ofensivos, y muestras de desprecio, en las cuales, muchas veces, predominaban las asociaciones entre insultos y características “culturales” de los/as mismos/as. Estas situaciones eran, a veces, soslayadas, como señalé anteriormente, al interior de algunos subgrupos.

Para Holstein (1999) “(...) *los intercambios y las relaciones entre los compañeros, en el marco de la vida cotidiana de las escuelas (...) constituyen uno de los pilares de la experiencia formativa del sujeto ‘niño’*”.¹⁵ La pregunta que se abre inmediatamente es: ¿Cómo debe intervenir la escuela para revertir estas prácticas discriminadoras entre los/as estudiantes? Pero retomando lo señalado anteriormente, ¿cómo revertir en la escuela aquello que ella misma ayudó a construir? ¿Es la escuela la que debe revertir las prácticas que la sociedad más amplia reconstruye a diario? O, en todo caso, ¿alcanzará con lo que haga la escuela?

El taller de lengua

Como señalé anteriormente, la experiencia del taller de Lengua fue organizada junto a la docente de un primer grado de una de las escuelas.

La idea de realizar dicho taller surgió a partir de mi conocimiento del trabajo “La voz de los pueblos originarios en vos”, de la Prof. Marcela Lucas, quien confeccionó un “pequeño glosario”, según lo define ella misma, con palabras de origen guaraní y quechua.¹⁶

El taller de lengua proponía armar grupos de entre cuatro y cinco niños y niñas, y que en cada grupo se intente reconocer el significado de una serie de palabras, tomadas del citado glosario, y el origen de cada una de ellas. El objetivo era poner en juego los saberes previos de los participantes, en relación a los significados y el origen de una serie de palabras de uso cotidiano, y observar la aparición, a través de sus explicaciones, de sus representaciones y prácticas en torno a la diversidad cultural. En tal sentido, por saberes previos me refiero a lo que Diez (2006) define como “(...) *los saberes previos de los alumnos, entendidos éstos en términos de ‘conocimientos previos’ (...) en tanto concepto que involucra componentes diversos que trascienden los saberes escolares, tales como nociones, hipótesis, teorías y representaciones sociales*”¹⁷.

Una de las situaciones más llamativas durante la implementación del taller fue la que tuvo lugar a partir de un niño de nacionalidad paraguaya, que aquí llamaré Pablo, y que había llegado hacía muy poco tiempo a Buenos Aires. Con anterioridad a la implementación del taller, algunas docentes me habían explicado que Pablo “*es un chico problemático*” que “*no habla ni una sola palabra en castellano*”. En algunas oportunidades había intentado hablar con él pero no había conseguido más que entrecruzar alguna sonrisa. Sin embargo, durante la ejecución del taller, se produjeron algunos cambios notorios.

En primer lugar, desde el principio del taller, Pablo manifestó una actitud de compromiso para con la actividad, respetando y participando en cada una de las consignas impartidas. Su entusiasmo lo llevó a ponerse en contacto y a entablar un intercambio verbal con algunos/as compañeros/as de grado con los que, aparentemente, tenía poca o ninguna relación. Durante esos

intercambios, y con un notable entusiasmo, Pablo explicaba lo que era el “chipá”, por ejemplo.

En la mayor parte de los casos, el hecho de reconocer a una palabra como “propia de la cultura de origen” era una apreciación hecha en términos de orgullo. Y en el caso de Pablo, a esto se le sumó un interés particular por comunicarse con los otros/as niños y niñas, con los que habitualmente casi ni habla. A su vez, estos tuvieron interés en el hecho de que Pablo les explicará qué era el chipá. Luego de su esclarecimiento, algunas niñas comentaron que en el barrio en el que viven “*una señora vende chipá*”.

Del análisis de lo observado, concluyo que Pablo necesitaba ser “reconocido” por alguna cualidad que no fuera “problemática”. En esta oportunidad, se lo reconoció como un “portador de saberes”, como alguien a quien se le pregunta y escucha, alguien a quien se respeta y estima. En tal sentido, considero que el “reconocimiento” de sus “pertenencias culturales”, llevó a Pablo a posicionarse en un nuevo lugar frente a sus compañeros/as. Un lugar en el cual se lo veía más cómodo y seguro de sí mismo.

Por otro lado, la mayor parte de los niños y niñas avalaron esta nueva situación, a partir de la cual Pablo aparecía como alguien “reconocido”. Y se mostraron sumamente interesados en ser partícipes de estos intercambios de saberes e ideas.

A partir del taller, tuvo lugar un ejercicio de reconocimiento y de invitación a la generación de un diálogo intercultural, en el cual quedó evidenciado que Pablo no sólo sabe más de una palabra en castellano, sino que también manifiesta un profundo interés en las prácticas educativas, cuando en estas se lo contempla como un sujeto con saberes propios. Tomando lo señalado por Perlo (2000), “*Desde la pedagogía intercultural se apuesta a la constitución de grupos heterogéneos no sólo con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, sino también de posibilitar la construcción de la propia identidad por parte de los sujetos que aprenden.*”¹⁸

La experiencia del taller, no debe dejar de ser tenida en cuenta como una intervención en la cotidianidad escolar y, en tal sentido, como un ejercicio “controlado” que promocionó la instalación de un “tema específico”. De modo que sus resultados no son definitivos, sino que, más bien, reflejan lo acontecido en esa situación específica. Con esto me refiero a que no debe ser entendida como una experiencia “pura”, que transmite fielmente el tipo de representaciones y prácticas que los niños y niñas construyen a diario, en torno a la diversidad cultural. En primer término, porque el taller fue una experiencia lúdica que invitó a los niños y niñas, y también a la docente, a “salir de la rutina” y “hacer” algo distinto. La predisposición de todos/as ellos/as, para realizar la actividad, fue muy buena, desde un primer momento. En este sentido, considero que los resultados recién señalados estuvieron, seguramente, “mediados” por esta inclinación positiva a querer participar haciendo “algo diferente”. En segundo término, porque la implementación de una experiencia de este tipo puede obturar el análisis del contexto y, entonces, de los factores

socio- históricos que, efectivamente, prescriben buena parte de las representaciones y prácticas que se construyen en los espacios escolares. Siguiendo estos lineamientos, durante el registro de lo acontecido en el taller, tuve en cuenta mis conocimientos previos sobre el grupo, sobre algunas de sus historias de vida, sus trayectorias migratorias, etcétera. Considero que el análisis de una situación “adulterada” debe reconocer y reflexionar sobre estas limitaciones.

Las representaciones y prácticas de los niños y niñas, en relación a la diversidad cultural, se presentan de una manera menos contradictoria que las de los/as docentes y directores/as. En general, aquellos/as que manifiestan prejuicios, actúan de manera discriminatoria. Vale aclarar que esto último, no es una generalización sino una apreciación que pude realizar en varios momentos.

Sin embargo, cuando a través de una “situación más controlada” intervine en sus prácticas cotidianas, con un dispositivo de reconocimiento de los saberes de los “otros” grupos culturales que se expresan en el aula, algunas de ellas comenzaron a modificarse. Con esto quiero decir que, en la implementación del taller, aquello “lejano y extraño” comenzó a ser interpelado y asociado a los saberes propios y en consecuencia se modificaron las prácticas de niños y niñas, generándose un renovado tipo de relación y cercanía respecto del “otro”.

Conclusiones

Una de las preguntas que me guió durante mi trabajo de tesis estuvo vinculada a la idea de observar cómo se trasladarían las transformaciones políticas, económicas, sociales, y jurídicas, generadas a partir de la crisis de 2001, a nivel de la cotidianeidad escolar. Pues bien, la crisis, mostró la debilidad y el agotamiento del modelo neoliberal, que, durante la década de los 90, había comenzado a exhibir sus características más adversas: el aumento del desempleo, de la precariedad laboral, y de la pobreza. En aquel contexto, se consolidaron los discursos de distintos actores sociales, en relación a la estigmatización de los inmigrantes, sobre todo limítrofes y de Perú, como los usurpadores del trabajo, la salud, la educación, y como los responsables del aumento de la criminalidad, entre otros males. Esos discursos penetraron en los espacios escolares y generaron prácticas de discriminación y exclusión social.

Frente a la crisis, y a partir de los intentos por consolidar un nuevo modelo de desarrollo, desde los sectores políticos gubernamentales, proliferaron las propuestas que promocionan una mayor “integración” de los inmigrantes. La nueva ley de migraciones forma parte de las mismas y se caracteriza por el fomento del reconocimiento de los derechos humanos de los migrantes, privilegiando el derecho a la salud, a la educación y también a la reunificación familiar. Se trata de un instrumento que promueve una nueva visión respecto

de los colectivos de inmigrantes, y que evidencia una importante transformación, respecto de los tratamientos que estos recibían anteriormente.

Sin embargo, en las escuelas visitadas, esas transformaciones no han calado con demasiada profundidad. La distancia entre los discursos gubernamentales, y lo que efectivamente ocurre en los espacios escolares, todavía es extensa.

La discriminación y la xenofobia son rutinas habituales en la vida de muchos/as de los/as niños y niñas de las escuelas visitadas. La naturalización de estas prácticas se evidencia en varios de sus relatos, pero también en los de algunas madres con las que tuve oportunidad de conversar. Para ellas, la discriminación aparece como una situación inalterable, producto de los comportamientos de algunas personas, ante la cual es recomendable “no hacerse demasiado problema”. A partir de esta naturalización, muchas de esas situaciones son concebidas como problemas menores, como obstáculos, y no como prácticas discriminatorias. Pues bien, al analizar las formas sociales de construcción de los “otros”, Feierstein (1999) señala *“Cuando nuevas cadenas de otredad (como aquella que se difunde sobre la tríada ‘inmigración-ilegalidad- delincuencia’ o la que superpone ‘homosexualidad- SIDA-degeneración biológica- peligrosidad’) comienzan a modelar las representaciones sociales, se vuelve casi imprescindible redescubrir las armas de la crítica, una rigurosa y radical crítica sobre las formas de ‘re-presentación’ de nuestro pasado reciente, como mecanismo para aprender de la derrota y atreverse al duro y complejo desafío de intentar cierto desmoronamiento o quiebre de los nuevos procesos de negación de la identidad y la vida de los ‘otros’. Tarea que se revela como urgente, si es que no se quiere comprenderla demasiado tarde”*.¹⁹

En la Argentina las intenciones políticas y las innovaciones jurídicas aún no consiguen traducirse en nuevas prácticas sociales, que suplanten a las que históricamente se han construido en espacios sociales, como las escuelas. Sin embargo, considero que es necesario tener en cuenta, que los cambios son recientes y que las transformaciones sociales más profundas, requieren de un tiempo considerable. Con esto me refiero a que, tanto las representaciones como las prácticas sociales, no pueden reconstruirse de manera acelerada.

Otra de las preguntas que me acompañó a lo largo de mi trabajo, fue la de si la escuela podrá transformar aquellas prácticas que ella misma colaboró en construir. Pues bien, considero que la escuela expresa continuamente las lógicas relacionales que la sociedad más amplia construye a diario. De esto se desprende que, la generación de nuevas representaciones y prácticas respecto de la diversidad cultural, en general, y los inmigrantes, en particular, dependerá de las opciones que se construyan, en otros espacios sociales externos a las escuelas. En este sentido, Mármora (2002) señala: *“(…) la estrategia de la inserción plena del inmigrante no sólo debe asegurar su participación laboral, social, política y cultural, sino también el trato no discriminatorio (...) por parte de la sociedad receptora”*.²⁰ Pues bien, considero que para que esto sea factible es necesario promocionar instancias de sensibilización intercultural ciudadana, y desarticular esas visiones prejuiciosas, respecto de los “otros”.

Con esto me refiero a que, si bien las escuelas pueden ofrecer muchas posibilidades para la transformación de la sociedad, el interculturalismo, como modelo, debe trascender el ámbito educativo y desarrollarse en otros espacios, intentando difundir visiones más dinámicas, abiertas y cambiantes de la cultura y de la diversidad cultural.

¹ “El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, tesis dirigida por la Prof. Marta Maffia y el Magister Alejandro Giusti, correspondiente a la Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales (UBA).

² Maffia, M., Urrutia, M. I. y Apezteguía, M. (2002). La investigación y su método. En Maffia, M. (editora). *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, (pp. 31-53). La Plata: Ediciones Al Margen. p. 35.

³ Clivati Capelo, M. R. (2003). Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. En Gusmão, N. M. M. (org.), *Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados*, (pp. 107-134). São Paulo: Editora Biruta. p. 116.

Traducción propia. La cita en su idioma original es: “*A diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, espacialidades, saberes e fazeres que diferem entre si.*”

⁴ Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba. p. 35.

⁵ *Ídem, ib.*, p. 39.

⁶ *Ídem, ib.*, p. 39.

⁷ Novaro, G. (2005). Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”. Ponencia presentada en las Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Cultura – GCBA) y Dirección General de Educación (Secretaría de Educación – GCBA). Buenos Aires.

⁸ Sagastizabal, M. A. (2000). Diversidad cultural y educación. En Sagastizabal, M. A. (Directora). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, (pp. 21-36). Rosario: Ediciones IRICE. p. 22.

⁹ *Ídem, ib.*, p. 23.

¹⁰ Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 17. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a01.htm>

¹¹ *Ídem, ib.*

¹² Vale aclarar que esta división que observé en el aula, no delimitaba grupos estrictamente homogéneos en su interior. Se trataba de grupos identificables por alguna característica común

pero que, en su interior, guardaban una amplia variedad de saberes, costumbres, historias familiares, etcétera.

¹³ Artículo de I. Wallerstein (como se cita en Milstein, D. y Mendes, H., 1999).

¹⁴ Mármora, L. (2000). Migraciones: prejuicio y antiprejuicio. *Índice: Revista de Ciencias Sociales*. 20, 9-26. p. 24.

¹⁵ Holstein, A. (1999). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, (pp.139- 153). Buenos Aires: Eudeba. p. 141.

¹⁶ El trabajo también presenta una serie de palabras provenientes de otros orígenes americanos. La autora explica que optó, primordialmente, por palabras de origen guaraní y quechua pues los estudiantes con los que trabaja a diario dominan, en su mayoría, esas dos lenguas.

¹⁷ Diez, M. L. (2006). Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración. Ponencia publicada en soporte informático en XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires.

¹⁸ Perlo, C. (2000). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En Sagastizabal, M. A. (Directora). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, (pp. 37-43). Rosario: Ediciones IRICE. p. 41.

¹⁹ Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: Las formas sociales de construcción de "los otros". En Noufour, H., Feierstein, D., Rivas, R., y Prado, J. J. *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*, (pp. 39-70). Buenos Aires: Editorial Cálamo. pp. 69-70.

²⁰ Mármora, L. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós. p. 389.

Bibliografía

Achilli, E. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Achilli, Elena (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*.12, 11- 30.

Barth, F. (1976). Introducción. En Barth, F. (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, (pp. 9-49). México: Fondo de Cultura Económica.

Clivati Capelo, M. R. (2003). Diversidade sociocultural na escola e a dialéctica da exclusão/ inclusão. En Gusmão, N. M. M. (org.), *Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados*, (pp. 107-134). São Paulo: Editora Biruta.

Cohen, Néstor (1998/1999). Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. 40-41, 417- 744.

Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 17. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a01.htm>

Diez, M. L. (2006). Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración. Ponencia publicada en soporte informático en XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires.

Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: Las formas sociales de construcción de "los otros". En Noufourí, H., Feierstein, D., Rivas, R., y Prado, J. J. *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*, (pp. 39-70). Buenos Aires: Editorial Cálamo.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.

Holstein, A. (1999). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, (pp.139- 153). Buenos Aires: Eudeba.

Maffia, M., Urrutia, M. I. y Apezteguía, M. (2002). La investigación y su método. En Maffia, M. (editora). *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, (pp. 31-53). La Plata: Ediciones Al Margen.

Mármora, L. (2000). Migraciones: prejuicio y antiprejuicio. *Índice: Revista de Ciencias Sociales*. 20, 9-26.

Mármora, L. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 53.

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.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2005). Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”. Ponencia presentada en las Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Cultura – GCBA) y Dirección General de Educación (Secretaría de Educación – GCBA). Buenos Aires.

Perlo, C. (2000). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En Sagastizabal, M. A. (Directora). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, (pp. 37-43). Rosario: Ediciones IRICE.

Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E. (coord.). *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*, México D. F: Serie Pensar la Cultura.

Sagastizabal, M. A. (Directora) (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: Ediciones IRICE.

Sagastizabal, M. A. (2000). Diversidad cultural y educación. En Sagastizabal, M. A. (Directora). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, (pp. 21-36). Rosario: Ediciones IRICE.