IX Jornadas de Jóvenes Investigadores

Instituto de Investigaciones Gino Germani

1, 2 y 3 de Noviembre de 2017

 María Laura Segura

IMHICIHU- CONICET

lauraseguragiannone@gmail.com

Estudiante de doctorado.

Eje14. Saberes, prácticas y procesos educativos

Título: Discursos, representaciones y prácticas docentes en la escuela primaria.

Palabras clave: prácticas docentes, discursos, representaciones, migrantes, desigualdades.

Introducción

Las migraciones de ultramar fueron claves en el auge de la ciudad de Rosario hacia fines del siglo XIX. El peso de la migración europea persiste en las representaciones como aquella que construyó la Rosario tradicional, le dio su belleza e identidad. El Área Central de la ciudad es la más antigua contiene, tanto a nivel material como inmaterial, la mayor parte de la historia con la que se identifica la sociedad local. Entendemos a las escuelas como espacios de intersección de redes y procesos que exceden los límites físicos de cada institución, como lugares porosos a los procesos culturales y sociales del entorno.

En esta ponencia se profundizará en el análisis de prácticas, discursos y representaciones docentes de escuelas primarias en el Área Central, a la que asisten niños y niñas migrantes, específicamente en las representaciones señaladas y en las posibles desigualdades entre “ellos y nosotros”. Se trata de una investigación cualitativa-cuantitativa.

El corpus del trabajo estuvo compuesto por 14 entrevistas en profundidad realizadas a maestras de grado, directoras y vice directoras de tres escuelas primarias de gestión pública de Rosario en 2014 en el marco de la tesis de maestría concluida de la autora. La tesis de posgrado lleva el título de: Educación primaria, migraciones e interculturalidad. Análisis de prácticas docentes en el área central de la ciudad de Rosario, fue dirigida por la Dra. Brenda Matossian y co dirigida por la Dra. Cecilia Melella. La etapa de trabajo de campo y escritura de la tesis fue en el marco de una beca de postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Expondremos los resultados de uno de los objetivos: identificar en los discursos y en las representaciones docentes que permean las prácticas los modos de interculturalidad en el marco de escuelas primarias con niños y niñas migrantes. La conclusión principal de la ponencia es que se evidenciaron en la comunidad escolar las opiniones formadas y fijadas por los estereotipos negativos hacia los migrantes de países de América Latina, matizados hacia los migrantes asiáticos y positivos para los migrantes de países europeos o de habla inglesa (Estados Unidos de América y Canadá). Representaciones que circulan en la sociedad y que están presentes en las escuelas en tanto son sistemas abiertos.

Desarrollo

1-Aportes teóricos

1.a. Interculturalidad y sistema educativo, diferentes alcances

En la Argentina, el concepto de interculturalidad comienza a delinearse en la década del ´90 primero con el reconocimiento de los derechos a la educación de los pueblos indígenas a través del Estado con la Ley Federal de Educación 24.195 con el fin de preservar las pautas culturales de los pueblos originarios y luego con la Ley de Educación Nacional 26.206 con la creación de una modalidad específica para dicho grupo.

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

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

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

Por eso se entiende como una estrategia, acciones y procesos permanentes de relación y negociación *entre,* en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (…) más importante es su entendimiento (…) como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio histórica, y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (Walsh, 2009: 7).

En este último sentido, se entiende a la interculturalidad como una propuesta de cambio en las sociedades.

1.b. Dimensiones de la práctica docente

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

Se entiende al docente y a su práctica como un “trabajador de la cultura”, en un marco político-pedagógico; la acción docente se configura en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber (Dussel y Southwell, 2010); los docentes son “sujetos políticos” en el sentido amplio, situación que no siempre se reconoce en la práctica cotidiana (Restrepo, 2011). “Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. (…) ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales” (Rockwell, 1997: 32). Cada escuela va tomando diversas decisiones, proyectos, compromisos que le son propios; tanto a nivel de la institución como de los actores; esto es lo que hace que cada institución sea singular (Dussel y Caruso, 1999). Partiendo entonces de concebir que cada institución escolar tiene su propia particularidad, sin por ello desatender los otros dos niveles curriculares, se analizará la práctica docente en cada contexto escolar. Entendiendo por un contexto como “las relaciones que se han establecido por la operación del poder, en los intereses de ciertas posiciones de poder, la lucha para cambiar el contexto involucra la lucha por entender esas relaciones y, cuando sea posible, rearticularlas” (Grossberg, 2009: 30). Existe un microespacio de la práctica docente inscripto en otros espacios más amplios representados: por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Es por ello que señalamos las siguientes dimensiones que serán transversales en el análisis de las prácticas docentes: socio-educativa, contexto político social, dimensión institucional, personal, dimensión de las representaciones.

1.c. Migrantes, estereotipos y desigualdades

Las representaciones que la sociedad tiene frente a los grupos de migrantes en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Estas representaciones pueden llegar a traducirse en prácticas de exclusión que afecten perniciosamente la vida concreta de los sujetos. Therborn (2006) define a la exclusión como uno de los cuatro mecanismos que generan desigualdades; específicamente la exclusión bloquea el acceso de algunos y crea una división entre los grupos que están dentro y grupos que quedan fuera a causa de los procesos de discriminación y estigma; así se generan marcas negativas y dolorosas en los sujetos que son excluidos. El sociólogo considera a la exclusión como un conjunto de obstáculos que tiene como objetivo dificultar el avance de algunas personas. “El conjunto incluiría todo tipo de impedimentos, “techos de cristal” y discriminaciones de diversos tipos, así como puertas cerradas (…) La estigmatización es un marcador de la exclusión que confiere a quienes están fuera ofensas culturales de difícil cicatrización” (Op. Cit.: 67). Las ideas que circulan en la sociedad excluyen a algunos migrantes, los rotulan de manera despectiva; eso trunca las relaciones. Sin embargo, las representaciones sobre los grupos migratorios pueden resultar negativas para algunos de ellos, o configurarse desde un carácter positivo, como ha sido el caso de las migraciones europeas, que desde las representaciones sociales fueron percibidas como deseables y beneficiosas en contraposición con las migraciones latinoamericanas que han sido advertidas por los argentinos como recientes y problemáticas (Mármora, 1997; Grimson, 2006; Domenech, 2011). La idea de raza continúa funcionando como un marcador que articula los discursos y las representaciones entorno a las diferencias entre las migraciones de países europeos y las de países latinoamericanos. La Argentina se pretende a sí misma como un enclave europeo en el sur de América (Grimson, 2006).

Las representaciones colectivas que se tiene como sociedad frente a los grupos de migrantes, como ya se ha dicho, en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Los estereotipos tienen una serie de características: en primer lugar, la estereotipación reduce, esencializa y fija la “diferencia”, el segundo punto es que, se fijan límites simbólicos y se excluye todo lo que es diferente, el tercer punto es que la estereotipación tiende a ocurrir cuando existen grandes desigualdades de poder, un aspecto de ese poder es el etnocentrismo” (Hall, 2010).

Las representaciones colectivas, necesariamente superficiales, que se relacionan a cada categoría, tienen un impacto considerable sobre la identidad social. Y lo que es más aún, influyen en las relaciones que establecen los grupos y sus miembros. (Amossy y Pierrot, 2001: 36).

Estas representaciones permean la vida dentro de las escuelas originando diferentes realidades inmersas en un contexto intercultural. Esto es posible porque en la Argentina, como en el resto de Latinoamérica se están viviendo las consecuencias de un largo proceso a partir de la modernidad, en el que la superioridad de “razas” se aceptó como algo dado y natural, incuestionable; tan poderoso que hasta ordenó las relaciones intersubjetivas presentes en la actualidad ocultas en el discurso neoliberal multicultural (Quijano, 2000; Walsh, 2009). El eurocentrismo es la perspectiva cognitiva del conjunto de los educados bajo la hegemonía de los dominantes del capitalismo mundial. Tal como expresa Quijano (2011), “se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en ese patrón de poder” (Op. Cit.: 2). No es susceptible de ser cuestionado porque se lo hace percibir como natural.

2- Metodología

La investigación está delimitada por el Área Central de la ciudad de Rosario y específicamente las tres escuelas primarias de gestión públicas seleccionadas. Para en la investigación delimitamos dicha área por el Boulevard Nicasio Oroño, la Avenida Carlos Pellegrini y el Río Paraná formando un triángulo. Allí se encuentra el Monumento Histórico Nacional a la Bandera, la Municipalidad, el Consejo Deliberante, Consulados y demás lugares emblemáticos del paisaje urbano local. Es el espacio más transitado de la ciudad, definido como el lugar que identifica a los rosarinos.

Se realizaron observaciones y entrevistas. Se observaron situaciones de clase y recreo en las tres escuelas seleccionadas en los meses de junio y julio de 2016; jornadas de trabajo completas, en otros casos clases especiales, en ciertas escuelas se pudo observar en más de una oportunidad el mismo curso. Ciertos grupos estaban conformados por varios alumnos migrantes o hijos de migrantes.

Se realizaron entrevistas en profundidad a maestras de grado, directoras y vice directoras de las tres escuelas primarias de gestión pública del municipio Rosario seleccionadas por la ubicación geográfica de las mismas en el Área Central. En las entrevistas se recabaron datos sobre la cantidad de alumnos por curso, la presencia de niños y niñas migrantes en la escuela, la percepción del docente sobre sus alumnos migrantes, la convivencia entre nativos y migrantes (aceptación, rechazo, etc.), la participación de las familias migrantes en las actividades de la escuela (actos escolares, ferias de platos, asociación cooperadora de padres, etc.). Se indagó sobre el conocimiento de los docentes sobre las pautas familiares, por ejemplo, de qué trabaja la familia; también si los alumnos migrantes viven en el radio escolar y la necesidad del docente de modificar su clase por tener alumnos migrantes.

Las docentes en su discurso identificaron diferentes tipos de migrantes de acuerdo al lugar de procedencia: migrante de país limítrofe, migrantes de América Latina no limítrofe (Perú y Colombia), migrantes de países europeos (España, Italia), migrantes de EE.UU. y migrantes asiáticos (Japón y China). Las entrevistas fueron realizadas en 2014. También identificaron a los hijos de migrantes nacidos en la Argentina como migrantes. Con el fin de preservar el anonimato de las escuelas, docentes y alumnos, los nombres que se refieran a cada uno de ellos son ficticios. Las escuelas son identificadas de la siguiente manera: E1, E2 y E3.

3- Análisis

3.a. Representaciones de las docentes según lugar de nacimiento de sus alumnos

Desde lo expresado por las docentes, directivos y maestros, cada tipo de migración tiene un recorrido diferente y un arribo distinto según el lugar de origen de los alumnos. Los migrantes provenientes de Estados Unidos de América, España e Italia son en su mayoría hijos de argentinos nacidos en el extranjero que retornan al país con su familia a vivir en el lugar que residían sus padres antes de migrar, o bien en la casa de algún familiar. Otros niños y niñas que llegan de estos lugares vienen por un traslado del trabajo de sus padres, o porque los mismos arriban para realizar estudios específicos. En el caso de los migrantes de países limítrofes y del resto de América Latina, en su gran mayoría ingresan al país en busca de trabajo. Estas concepciones van conformando distintos estereotipos, positivos sobre la población del país del norte, Estados Unidos de Norteamérica, y Europa y negativos para los migrantes latinoamericanos.

La vice-directora de la E1 destacó que los peruanos vienen de lugares donde hay mucha pobreza, no hay trabajo y que les cuesta mucho volver a sus lugares de origen: “acá tenemos mamás enfermeras, papás enfermeros también. Padres estudiantes de medicina. Tengo un papá estudiante de medicina”.

Estas diferencias entre los lugares de procedencia de cada alumno migrante y los motivos por los cuales su familia migró parecerían determinar el lugar que ocupan en la escuela, desde el turno, mañana o tarde, hasta sentimientos de admiración, lástima o compasión por parte de sus docentes. En la E3 la directora destacó que como los alumnos migrantes ingresan a la escuela iniciado el ciclo lectivo, son anotados en el turno tarde. En otra conversación expresó que la escuela es más prestigiosa en el turno mañana.

3.b. Discursos, afirmaciones: migrantes en las escuelas

Al ser entrevistadas, las educadoras fueron reflexionando sobre su propia práctica constantemente, sobre su planificación, la selección de contenido, la resolución de conflictos y sus representaciones respecto de las migraciones. Desde los aportes de Jodelet (2008) abordamos el enfoque de las representaciones sociales como aquel que puede proporcionar -en vista de un cambio social en el nivel individual o colectivo- la mejor contribución, pero también la más difícil. Ésto es porque las representaciones sociales son fenómenos complejos que ponen en juego numerosas dimensiones que deben ser integradas en una misma aprehensión y sobre las cuales se tiene que intervenir conjuntamente. Es también la mejor, porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas (Jodelet, 2008).

Partiendo de la base de que la práctica laboral y el pensamiento de los docentes tienen estructuras que le son propias (Davini, 1995) analizamos los discursos de las docentes, desde ciertas herramientas del análisis del discurso, agrupándolos según temas a partir de los que construimos ejes:

a) Raza/Nacionalidad: La superioridad de “razas” entendida como algo natural, que es capaz de ordenar las relaciones intersubjetivas actuales ocultas en el discurso neoliberal multicultural (Quijano, 2000; Walsh, 2009). La referencia a los países de origen de los alumnos como parte de su nacionalidad tiene como base las concepciones racistas que subyacen en la sociedad moldeando las representaciones respecto a los grupos de migrantes que conforman la sociedad actual.

b) Saberes adquiridos: Desde el discurso de las docentes, existen saberes de los migrantes que son aceptados en contraposición a otros que no lo son. Los padres de estos alumnos son fundamentales ya que son quienes instruyen, enseñan a sus hijos. De los tres tipos de desigualdades que describe Therborn (2006), incluye en la desigualdad de recursos a la función de los padres. “Por lo general, el primer recurso de cualquier persona son sus padres, la salud de estos, sus conocimientos y el apoyo que reciba de ellos” (Michael Sandel, 2012 citado en Therborn, 2006:59).

Tomamos los aportes de las autoras Norma Fairclough y Ruth Wodak (2000), quienes afirman la relación dialéctica entre el discurso y lo social. La importancia de lo social reside, en este caso, porque moldea al discurso, a la vez que es constitutivo por él. En palabras de las autoras:

El análisis Crítico del Discurso interpreta el discurso –el uso del lenguaje en el habla- como una forma de “práctica social”. El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales pero a su vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough N. y Wodak R., 2000: 367).

Analizar los discursos docentes permite develar el discurso social y las posibles causas del modo de abordar la diversidad en las instituciones educativas.

* Eje Raza/Nacionalidad

El “colonialismo del poder” (Quijano, 2014) continúa aún presente en las representaciones, pues la idea de raza sigue funcionando como un marcador que articula los discursos y las representaciones entorno a las diferencias entre las migraciones de origen europeo y las de países latinoamericanos. Desde la conceptualización conjunta en la clasificación racial de la colonialidad del poder y la perspectiva eurocéntrica del conocimiento presente en la colonialidad del saber, Walsh (2005) sostiene que se han negados los derechos históricamente de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Y que “a pesar de las leyes recientes de ´reconocimiento´, sigue tratando a estos pueblos como atrasados, no-modernos y menos gente (…) descolonizarse tiene un lugar fundamental tanto en lo político como en el pensamiento” (Op. Cit., 22-23). Para el caso específico de la ciudad de Rosario, analizamos el trato diferencial dado a las y los alumnos de países latinoamericanos donde el racismo opera con mayor fuerza en tanto discriminación y exclusión para esos grupos.

Según el discurso de las docentes, saber hablar inglés o italiano, haber visitado países del primer mundo “abre la cabeza”, “son más evolucionados”, “les da otras experiencias de vida” (E.3. docente de 3° y E.1. vice directora). En sus reflexiones no incluyeron a los otros alumnos migrantes; queda en evidencia que los alumnos latinoamericanos responden a otra clase de representaciones acerca de sus países, con eso a costumbres, idiomas y prácticas que no están revalorizadas por la sociedad.

De lo expresado en las entrevistas realizadas a docentes y directivos respecto a la población paraguaya, se destacan los comentarios de la directora de la E2, referidos un episodio con una madre de dicha nacionalidad. La mamá había ido ante la directora para “acusar a los alumnos por discriminar a su hijo”, sin embargo, según lo expresado por la directora, cuando ella investigó la situación, el conflicto no fue originado porque el alumno fuera paraguayo, o peruano (la docente confunde esas nacionalidades), la directora justificó: “No está en el insulto o en la agresión "callate paraguayo". Luego explicó: “No obstante esto, la mamá vino a manifestar, porque esto fue por el mundial antes de las vacaciones, vino a manifestar que como él no era argentino y demás, entonces empezamos a investigar qué había pasado en realidad con los chicos y la mamá fue como que vino a poner el estigma de como su hijo era extranjero pasaba esto, entre los chicos no había pasado esta discriminación digamos por el origen. Pero a veces los adultos creamos situaciones que no son las reales.” La docente relató lo sucedido desde sus propias concepciones, cuando se le preguntó si el conflicto fue referido al fútbol la directora expresó: “No, no, como era peruano, pero los chicos nada que ver. Pero la mamá cuando viene a manifestar que al hijo lo molestan porque él no es de acá. Pero el problema con él no es porque no es de acá, es porque tenía ciertas actitudes que molestaban al grupo, porque si fuera rosarino hubiera pasado lo mismo”.

La directora asoció peruano, paraguayo con un problema de discriminación; la confusión no fue entre un alumno paraguayo o uno italiano. Se pone en evidencia las nociones de superioridad entre diversas nacionalidades con base en ideas racistas. Las migraciones más deseadas están presentes en los discursos entre los referidos a los alumnos de Estados Unidos de América y los de Europa. Por otro lado, la explicación que dio la directora fue que “ellos son los que se estigmatizan”. Poner el énfasis en el otro como el causante de los conflictos, en este caso, de discriminación a la población migrante dentro de las escuelas, da indicios de que la manera de hospedar que tiene la escuela es hostigando, no puede separarse una acción de la otra, como dos aspectos de un mismo proceso (Pérez de Lara, 2011). Las situaciones de discriminación y estigma sobre un niño por ser paraguayo (o peruano) declaradas por su madre en la escuela al parecer, no fueron tomadas como una problemática a trabajar y superar, sino como algo ya naturalizado; como un problema particular de ese niño y en un sentido de acrecentar el abordaje no crítico de la situación, sostener que si hubiera sido un alumno rosarino con las mismas actitudes hubiera ocurrido los mismo.

* Eje Saberes adquiridos

El concepto de colonialidad del saber deriva del de colonialidad del poder propuesto por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. La colonialidad del saber alude a la dimensión epistémica de la colonialdad del poder; “es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento verdadero y que es más adecuado, mientras otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados” (Restrepo, 2011: 20). Los conocimientos que tienen los alumnos migrantes son revalorizados o silenciados según las representaciones que la sociedad construye de cada uno a partir de su lugar (país) de procedencia y de su cultura, que muchas veces están asociadas a estereotipos discriminatorios. En la transculturación ocurren los procesos de desculturación y neoculturación (Ortíz, 1983) y se ponen en evidencia en aquello que la escuela acepta y desestima de cada migrante.

Las educadoras se refirieron al grupo de los alumnos nacidos en Estados Unidos de América. En algunos casos eran hijos de argentinos, sin embargo, el hecho de vivir en países del norte marca experiencias que parecen estar reconocidas como positivas en las escuelas. Según las entrevistas relevadas, el migrante del primer mundo desafía a los docentes, es que “ellos son más hábiles, se desarrollan más, tienen el dominio de dos lenguas, tienen más habilidades” (E3. Docente de 5°). Desde esas concepciones, haber nacido y vivido en Estados Unidos de América posibilita experiencias muy beneficiosas. Según las docentes, la alumna estaba muy enriquecida por viajar y lo que le podían ofrecer desde la escuela “era poco” comparado con todo lo que ella conocía. La docente se preocupaba porque no sabía qué enseñarle, la alumna tenía hasta la mitad de un 2° cursado en Estados Unidos de América, pero en la escuela decidieron que cursara directamente un 3°. La Vice Directora de la E1 relató la experiencia: “nosotros la vimos así muy evolucionada. Era una nena que viajaba, había estado también en Europa. Y, o sea, socialmente, a ella le costaba relacionarse con sus pares. O sea, había mucha diferencia de información. Ella gobernaba mucha información y los chiquitos por ahí, de acá no”. La educadora justificó la decisión de adelantar a la alumna de grado, aun cuando ella mostraba tener problemas en su socialización con sus compañeros, la justificación fue por la cantidad de conocimientos que la niña tenía, a diferencia del resto de los alumnos, que al parecer, según la Vice directora, no estaba a la altura. Sumado a lo anterior, al no saber cómo trabajar con la niña en el aula, permitían que en horario de clase ella fuera a la biblioteca. Era una situación que parecía dejar sin estrategias a los docentes y directivos.

Al querer nombrar supuestos rasgos típicos de las familias migrantes, las docentes destacaron que la cultura del migrante peruano prioriza la educación. Un directivo expresó

Los peruanos en particular se preocupan mucho por la educación de sus hijos, es algo cultural, una impronta muy fuerte. La gente tiene una gran preocupación por la escolaridad de sus chicos, no les da lo mismo cualquier escuela. Sabemos también que en Perú hay un problema con la escuela pública porque es para el muy pobre, el que tiene un sueldo manda a los chicos a la escuela privada; se empieza a pagar el seguro para la escuela privada desde que nacen, hay una cuestión cultural con la educación muy marcada que no tenemos los argentinos (E2. Directora).

La importancia dada a la educación por parte de las familias se destacó en alumnos provenientes de Perú y China. Esto puede estar relacionado con el acompañamiento de los padres, con la responsabilidad de los alumnos y con el cumplimiento en la escuela. Sin embargo, la docente lo relató desde otro lugar, habló de lo que ocurre en Perú respecto a la educación, cuál es el pensamiento que “ellos tienen” y los motivos por los cuales la educación es tan importante.

En los discursos respecto a los alumnos asiáticos, las docentes destacaron que ellos se esfuerzan mucho, “como algo cultural de china o de Taiwán” (E2. Docente de 7°), el ser de esa manera no respondería a una característica de la personalidad de la alumna, sino al de la población de su lugar de origen, mostrando una concepción que tiende al esencialismo al relacionar directamente mediante una generalización el lugar de origen con la suposición del esfuerzo y rendimiento del alumno en el aula. La maestra de 7° de la E2 continuó: “Ella, por su personalidad, pero no sé si tiene que ver, (…) yo tengo otros conocidos que también son, no solamente chinos, sino taiwaneses y demás y tienen esa, ese esfuerzo de más que hacen, porque ellos se preocupan mucho por la forma en que en su país se trata la educación porque, bueno, no es lo mismo Taiwán que China pero, eso de tener más nota y ser mejores, o sea, los incentivan a ellos en su vida personal”. Los alumnos de Asia parecen tener un estímulo diferente en lo que respecta a su escolaridad que referido a “ser los mejores”. Para la docente de 6° de la E2, el exitoso rendimiento escolar de la alumna no era sólo por su propia voluntad, el acompañamiento familiar y, en palabras de la docente, “con una forma que tienen de ser, de que el estudio es central para ellos, (...) para estos papás es central el estudio, la escuela es primordial, o sea, están para que el chico vaya a la escuela”. La docente enfatizó que es algo primordial el estudio “para ellos”, en este caso, “los chinos”. Otro que tiene un modo de ser diferente, es interesante también destacar el lugar que ocupan los padres en la vida de estos niños y niñas, según las docentes “es para que los chicos asistan a la escuela”, lo que encasilla un accionar como algo propio de una determinada cultura.

La docente de 7° de la E2 reflexionó respecto a su alumna china y a los compañeros de sus hijos nacidos en Corea, China o Taiwán. Destacó que son distintos, se esfuerzan más y no suelen hacer las mismas actividades que los niños y niñas de 6° y 7°; pero que, en el caso de la alumna china, se sorprendió de que los padres la dejaran participar en salidas y viajes con el resto de sus compañeros.

La alumna sobre los cuales son los relatos, ingresó a la escuela sin saber el castellano ni las normas de convivencia de la escuela en la Argentina. Según la docente de 6° de la E2 hubo que enseñarle todo, desde cómo comportarse en un recreo hasta el idioma nacional. Situación que estresó a la maestra, que colocó en el mismo nivel la presencia de una alumna china con la de tener en su clase a un alumno hipoacúsico: la atención que ambos alumnos necesitaban y la demanda que le generaba “fue demasiado”, según su relato. “A mí, por ejemplo, en el caso de la nena que vino de China, ella vino sin saber el castellano y al mismo tiempo un nene con síndrome de, un nene hipoacúsico. A mí me generó mucho estrés, (…) Imagínate, una nena que no sabe el idioma y quiere ir al baño. O te toca el timbre del recreo y no sabe que tienen que salir al patio. O que tiene que comer la merienda acá. Es totalmente distinto. A mí me generó mucho estrés al principio”. Al describir la situación con una alumna migrante, la docente destacó que su estrés fue generado porque su alumna no sólo desconocía el castellano, sino porque tampoco sabía las normas dentro de una escuela.

Aquello que se espera de los “buenos alumnos” está atravesado también por el tipo de migrante. El ideal del alumno argentino sentó sus bases en el alumno blanco, europeo del siglo XIX (Quijada, 2003; Corbetta, 2016). En el caso de la niña estadounidense de la E1 la docente fue la que no supo qué hacer con la alumna. En la experiencia en la E2, según los discursos de las docentes, era la alumna china la que no sabía lo que tenía que hacer, ella debía adaptarse a las normas escolares.

Respecto al modo de hablar de los alumnos que migraron de distintos países de América Latina los argumentos fueron varios: al tener otro modismo, sienten que se les falta el respeto; “hablan como dibujos animados, entonces se ríen de ellos” (E1. vice directora), si bien se comparte el idioma, parece ser problemático el modo de hablarlo. La vice directora relató cuestiones referidas a dos alumnos peruanos, la mamá es argentina y el papá peruano, los niños asisten a la escuela en el turno tarde. Los definió como alumnos muy capaces, sin embargo, según su discurso, “tienen la tonada, viste como los que, los dibujitos animados, (...) y ellos tiene ese modismo, para hablar. Entonces los chicos, primero se le reían, y después se fueron dando cuenta que estos chicos eran muy capaces, porque aparte hacen música, hacen deporte”. Del relato anterior analizamos dos cuestiones, por un lado, la asociación burlona y en alguna medida despectiva respecto al modo de expresarse de determinados alumnos por su lugar de nacimiento. La dificultad al no entender el modo de hablar de los niños es por un problema que tiene el otro, en este caso los alumnos peruanos. Con esta carga valorativa se acrecienta la distancia social y simbólica (Margulis, 1999). Con todo ello se construye el “estereotipo del modo de hablar de los peruanos”. La docente también destacó que los alumnos peruanos eran discriminados por sus compañeros, pero cuando supieron que realizaban deportes y estudiaban música y probaron ser capaces, ya no se reían tanto de ellos. De este relato se desprende la necesidad de pertenecer, los migrantes de Perú tienen que demostrar quiénes son y qué hacen para poder ser respetados.

Respecto a los alumnos nacidos en Colombia, la Vice Directora de la E1 hizo referencia al modo que tienen de expresarse, en palabras de la docente, “hablaba muy cerrado, hablan correctamente, pero para los oídos nuestros tienen (ríe) como hablan, hablan todo (emula voz grave). La dicción de ellos, es más, para nuestros oídos es más difícil”. Para los compañeros que estaban todos los días con él no parecía resultar complicado, pero para la vice directora, que no estaba todos los días con él, le costaba entenderlo, según sus explicaciones.

Algunas docentes, como la de 6° de la E1, al reflexionar sobre su propia práctica expresa que necesitaban más capacitación, en especial cuando se tiene alumnos que hablan otro idioma.

Conclusiones

En las escuelas del centro de la ciudad de Rosario, los alumnos en condición migratoria tienen que ser semejantes para poder pertenecer, deben dar a conocer que pueden realizar las mismas actividades recreativas que sus compañeros para no ser discriminados. Desde estas concepciones el problema de la discriminación “está en ellos”. En dichas situaciones, de base racista, la naturalización de los conflictos en la escuela, impide que los mismos sean abordados desde un reconocimiento del propio accionar de cada uno, de lo que se habilita y sanciona respecto a la otredad.

Las representaciones cargadas prejuicio, superioridad de raza, discriminación, continúan presentes, se acrecientan en el Área Central. La interculturalidad crítica es un desafío que parece lejano en tanto y en cuanto como sociedad no se respeten y valoren las diferencias. Las diferencias “negativas” entre “ellos” y “nosotros” más recurrentes en los discursos de los docentes, fueron la lengua y el aspecto físico. De aquí los costos de la diversidad: rasgos fenotípicos ligados a la desigualdad.

En las tres escuelas las docentes opinaron, reflexionaron y relataron situaciones puntuales con alumnos migrantes. Los conflictos, la discriminación, el estrés por “no saber qué hacer” fue algo recurrente en sus discursos. La otredad es abordada como una marca negativa que acrecienta la distancia entre “ellos” y “nosotros”.

Se evidenciaron las opiniones formadas y fijadas por los estereotipos negativos hacia los migrantes de países de América Latina, matizados hacia los migrantes asiáticos y positivos para los migrantes de países europeos o de habla inglesa (Estados Unidos de América y Canadá). Opiniones que circulan en la sociedad y que están presentes en las escuelas en tanto son sistemas abiertos. En muchas ocasiones se convirtieron en reforzadores de las desigualdades sociales que marcaron exclusión en los alumnos migrantes.

Las escuelas primarias públicas prestigiosas de la ciudad están ubicadas en el Área Central, el cual posee la impronta europea en sus edificios históricos, en los recorridos culturales, en la puesta en valor por parte del municipio y en considerar a las migraciones europeas como las únicas fundantes. Dichas escuelas se encuentran prácticamente atrapadas en un imaginario que no les permite revalorizar “otras” culturas. Consideramos que es necesario desarticular los discursos, repensar los modos de abordar la diferencia porque la manera de pensar al “otro” crea claras resistencias en la construcción de una sociedad intercultural.

Bibliografía

Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001) Enciclopedia Semiológica. Estereotipos y clichés. Argentina: Eudeba.

Corbetta, S. (2016) “Acá tiene la escuela: arréglese”. La migración Qom (Toba) y las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014). Tesis Doctoral FSOC-UBA.

Davini, M. C. (1995) La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aire: Paidos.

Domenech, E. (2011) La “nueva política migratoria” en la Argentina: las paradojas del programa “Patria Grande”. En Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate. Pizarro, C. (coord.), Buenos Aires: Ed. Ciccus, 119-142.

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

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

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En: El discurso como interacción social. Van Dijk T. (comp.), Barcelona: Gedisa, 367- 404.

Grimson, A. (2001) Interculturalidad y comunicación. Colombia: Norma.

Grimson, A. (2006) Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En: Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, Desigualdades y derechos.

Grossberg, L. (2009) El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. Tabula Rasa, n°. 10, 13-48.

Hall, S. (2010) Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Colombia: Envión editores.

Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales, vol. 3 n°5, 32-63.

Juliano, M. (1994) La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. Papers, Revista de Sociología, nº 43, 23-32.

Margulis, M. y Urresti, M. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

Mármora, L. (1997) Las políticas de Migraciones Internacionales. Buenos Aires: OIM Alianza.

Novaro, G. (2006) Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Cuadernos Interculturales vol. 4, n° 7, Chile: Universidad de Valparaíso, 49-60.

Novaro, G. y otros (2009) Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, n° 36, 173-201.

Ortíz, F. (1983) Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.

Pérez de Lara, N. (2011) Diferencias particulares. La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual. En: Curso Pedagogía de las Diferencias, Buenos Aires: FLACSO.

Pivetta, B. (2009) Herramientas metodológicas para la atención a la diversidad desde el aula. En: Aprender y enseñan en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Sagastizábal, M. (Coord.), Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 201-266.

Quijada, M. (2003) ¿” Hijos de los barcos” o diversidad invisibilidad? La articulación de la población indígena en la construcción nacional Argentina (siglo XIX). Historia Mexicana v. 53, n. 2, 469- 510.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: Clacso, 216-246.

Quijano, A. (2011) Colonialidad del poder y clasificación social. Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara. Año 3, número 5, julio-diciembre. En http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificaci%C3%B3n%20social\_5.pdf captura 15/06/2014.

Restrepo, E. (2011) Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias, limitaciones. Revista de investigaciones UNAD Colombia. Vol. 10. n° 1. Enero-junio, 9-21.

Rockwell, E. (1997a) La dinámica cultural en la escuela. En: Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación. Álvarez, A. (Ed.), España: Fundación infancia y aprendizaje ed, 21-38.

Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. López, O. (Ed.), Barcelona: Ediciones Pomares, 28–38.

Sagastizábal, M. (2004) Diversidad cultural y fracaso escolar. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.

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

Therborn, G. (2006) La desigualdad mata. Traducción de Francisco Muñiz de Bustillo. Madrid: Ed. Alianza

Walsh, C. (2005) (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En: Pensamiento crítico y matríz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas. Wals, C. (Ed.), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala ed, 13-35.

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