

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores

Nombre y Apellido: Mariana Beheran

Afiliación institucional: UBA – IDES - CONICET

Correo electrónico: marianabeheran@hotmail.com

Propuesta temática: Migraciones y educación

Título de la ponencia: “Diversidad cultural, migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires”.

Resumen

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 formas de exclusión social.

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 (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 presentó 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 construyen en torno a la diversidad cultural que se manifiesta en ellas.

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.

En este sentido, en el contexto de la etnografía educativa de la ciudad de Buenos Aires, Neufeld y Thisted (1999) 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.

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.

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.

En la búsqueda de alguna estrategia que me permitiera esclarecer lo dicho y hecho por ellos/as, comencé a tomar conocimiento de los planteos realizados por otros/as investigadores que realizan etnografías en espacios escolares. 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 (...)*⁵. 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. Las recreaciones de las relaciones, que cotidianamente se forjan en el contexto escolar, fueron entonces “controladas” a partir de un taller específico.

Lo dicho y lo hecho por 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’ ”.⁶

Una de las expresiones más representativas de ésta perspectiva asimilacionista fue la siguiente:

“En esta escuela no hay tantos problemas, porque los chicos bolivianos ya están integrados a la escuela... porque vienen desde el jardín... ya la mayoría se han olvidado de su otra cultura.”

A su vez, 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*”.⁷ 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 procurarán también 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 obstaculizar 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. A través de estas prácticas, entonces, se intenta “remediarlas”, lo cual implica determinados tipos de tratos para con los/as niños y niñas. Al concebirlos como “culturalmente deficientes”, los tratamientos tienden a minusvalorarlos, estigmatizándolos con la marca del fracaso. 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.)”.⁸. 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.

El “reconocimiento” de “culturas diferentes” es uno de los significados que usualmente se asocian al modelo del multiculturalismo liberal. Y la crítica que en general recibe este modelo es, justamente, su tendencia a celebrar las diferencias de tal modo que se termine por generar un auténtico segregacionismo cultural (Clivati Capelo, 2003). Muchas veces las prácticas que intentan promover el reconocimiento de las múltiples manifestaciones culturales, a través del intercambio de ciertas costumbres, hábitos alimentarios, etcétera, acaban por generar otras que tienden a reforzar la construcción de la diferencia en términos de “separación” y de exotismo.

En tercer lugar, se ubican las **prácticas discriminatorias explícitas** que, como las demás, se sustentan en una visión cosificada de la cultura pero en las cuales se agrega un fuerte componente racista. En este sentido, algunas de las expresiones más representativas que pude apreciar fueron las siguientes:

“A nosotros nos tocó lo peor de la inmigración latinoamericana... Son lo peor... Estos chicos son hijos de la coca, entonces no les da la cabeza, tienen un techo, y nunca les va a dar para más... Sus madres, las cholitas, mascan coca todo el día... Entonces vos no podés esperar nada de esos hijos que tienen... ¿Qué puedo hacer yo con esos chicos en el aula? Que no tienen normas culturales básicas... Nada.”

“Es una cuestión genética... arrastran deficiencias genéticas desde la época de sus antepasados... Yo que tuve muchas empleadas que eran indígenas lo veía en cómo alimentaban a sus hijos... ¡Cereales todo el día! Y yo les decía: Dale carne, huevos, proteínas... Pero no entienden... Y ahora sus hijos, tampoco.”

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 en ellas ni siquiera se intenta “imprimir” algo “nuevo”, como sucede a partir de las prácticas asimilacionistas, sino discriminar explícitamente al estudiante, 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.

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 posee 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 educación que contemple sus diferencias, promoviendo el intercambio de sus saberes, sin llegar a marcarlos con el tinte del exotismo.

Lo dicho y lo hecho por niños y niñas:

Las representaciones y prácticas de los niños y niñas 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.

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. A su vez, aprecié que es común que se manifiesten insultos en alusión a los orígenes de algunos/as estudiantes.

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.”*⁹

En el espacio social que trasciende a las escuelas, las prácticas de discriminación en contra de 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 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.

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’* ”.¹⁰ 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.¹¹

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*”¹².

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.”*¹³

La experiencia del taller, no debe dejar de ser tenida en cuenta como una intervención en la cotidianeidad 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.

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 innovador que promueve una nueva visión respecto de los colectivos de inmigrantes.

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.

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.

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*”.¹⁴ 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 dialéctica 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 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.

⁶ 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.

⁷ **Ídem**, *ib.*, p. 23.

⁸ 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>

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

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ 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.

¹⁴ 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.

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.

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.

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.

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.