

Título de la ponencia: Los desafíos de la escuela ante la gestión de la diversidad

Grupo de Trabajo 08- Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social
Contacto:08.grupotrabajo@gmail.com

Darío Lanzetta. Sociólogo- UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. E-mail: dario_lanzetta@hotmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo propone indagar aquellas representaciones sociales de docentes y estudiantes nativos respecto de los alumnos migrantes externos en la escuela. Nos preguntamos por la relación entre las diferentes tácticas de control o disciplinamiento social y las representaciones que los nativos tienen de los extranjeros, como forma de asignarles un lugar en la trama de las relaciones interculturales.

Tomamos como marco la experiencia obtenida de los trabajos llevados a cabo por el equipo de investigación del Instituto de Investigaciones Gino Germani, del que formamos parte, y consideramos que la investigación cualitativa, a través de la técnica de entrevista semi-estructurada y grupos focales, es la que se adapta mejor al estudio.

Palabras claves: Interculturalidad, escuela, Representaciones sociales.

CUERPO DE LA PONENCIA

1. La escuela frente a un aula con diversidad socio económica y multicultural

Teniendo en cuenta que las escuelas se constituyen como escenarios en donde se expresan aquellas visiones presentes en la sociedad civil respecto de la diversidad étnica y la diversidad económica, uno de los ejes de este documento se centra en analizar el lugar de la escuela frente a la diversidad que se presenta, bajo la perspectiva de la desigualdad y la dominación. En relación a la dimensión socioeconómica, el análisis se centrará en aquellas representaciones que asignan un lugar de pobreza a los alumnos no en virtud de presencia o ausencia de recursos materiales reales, sino a partir de la construcción de un imaginario. En el caso de la dimensión étnico cultural será preciso avanzar en el pasaje de la mirada del multiculturalismo que reconoce las diferencias, al de las relaciones interculturales que marca cómo se vinculan unos con otros a partir del poder y la dominación que puede implicar estar dentro de uno u otro grupo.

A su vez, en esta oportunidad, nos interesa indagar no sólo de qué manera dentro de la escuela se generan representaciones sociales discriminatorias hacia determinados alumnos (en nuestro caso alumnos migrantes y en condiciones de vulnerabilidad social y económica), sino también, ver en qué medida estas representaciones tienen correlato o no con la de jóvenes nativos que han pasado por dichas instituciones. Esto es, nos interesa conocer en qué medida el discurso de la institución retroalimenta el de los alumnos que han sido atravesados por ella.

Resulta necesario entonces, indagar los discursos que circulan dentro de la escuela, como expresión de las representaciones sociales que desde la institucionalidad educativa los docentes producen respecto a los alumnos migrantes y del colectivo al que pertenecen (ya sea el de migrantes

y/o el de ser portadores de la condición de pobreza). Se analizarán también los discursos que surgen de interpelar a los jóvenes nativos que han pasado por esta institución, entendiendo que las representaciones acerca de esta doble condición –migrantes y pobres- no son patrimonio exclusivo de los docentes sino que es reproducida por parte de los jóvenes.

A partir de los ejes propuestos, comenzamos por analizar el lugar de la escuela frente a la diversidad que se le presenta indagando los modos vinculares que se dan entre la población nativa y la población migrante, a fin de interrogarnos de qué modo las representaciones respecto a la “condición de pobreza” direccionan en algún sentido a estos vínculos, y/o delimita ciertos “lugares” en la trama de estas relaciones. Subyace la idea que la condición de pobreza de los migrantes externos, actúa sobre la visión nativa reforzando representaciones devaluadas de la alteridad, y potenciando así la estigmatización de “no-naturales” respecto a los migrantes, mientras se privilegia la condición de nativos, aún cuando las diferencias de clase atraviesan los vínculos entre connacionales.

Las siguientes citas extraídas de un grupo focal con docentes y de entrevistas a jóvenes estudiantes nativos, son elocuentes respecto al modo en que las dimensiones económica y étnico cultural intervienen correlativamente en la construcción representacional de los nativos respecto de los colectivos de migrantes latinoamericanos.

“Decir una o varias características. ¿Cuáles cree que distingue a un boliviano?

Que son de un país que no tienen mucha riqueza, que no tienen mucho trabajo.”(Varón, 12 años, Escuela Pública, GBA)

¿Cómo te das cuenta que esta persona es boliviana?

Normalmente trabajan en las construcciones, y eso, yo no vi hasta ahora ninguno que trabaje en una oficina o en consultorio o en un trabajo muy de rango elevado.” (Mujer, 12 años, Escuela Primaria Confesional, GBA)

Las citas antes mencionadas muestran la correlación que los discursos que menos precian el lugar de los migrantes, tienden también a devaluar al otro por su condición socioeconómica donde la ausencia de recursos económicos se asociara con la falta de capacidad.

Al adentrarse en relación a la dimensión étnico cultural es preciso primero dar cuenta del amplio debate que existe en relación a la noción de multiculturalidad e interculturalidad. En ambos casos se trata de conceptos que intentan explicar la presencia de dos o más culturas en un mismo ámbito y las relaciones que entre éstas se generan. Algunos autores identifican la cuestión de la multiculturalidad como categoría descriptiva y a la interculturalidad como noción propositiva (Lopez, 2004). Es decir, la multiculturalidad aparecería mostrando la coexistencia de diferentes culturas mientras que la interculturalidad agregaría a esa coexistencia el intercambio que se da entre los representantes de dichas culturas y es precisamente en este intercambio, en el reconocimiento de la presencia del otro, que la lucha comienza a emerger.

Una de las cuestiones entonces a analizar es cómo se esconde la distribución de poder al interior de estos procesos. Toda lucha de intereses se resuelve, en general, de acuerdo a la dotación de poder que cada grupo puede ejercer sobre el otro y en sintonía con los mecanismos de dominación que puede ejecutar. Así, analizando el binomio nativos-migrantes como ejemplificación de construcción de una sociedad resulta claro que el conflicto aparece justamente allí donde los desequilibrios de poder juegan en favor de los nativos y donde éstos buscan el control social de los migrantes.

Desde esta lógica de construir representaciones a partir del reconocimiento del otro, de desarrollar estrategias a partir de dichas representaciones, de reconocer diferencias y de nominar desde un espacio no ajeno al juego de poder es que el decir y el hacer del docente se vuelven fuertes

mecanismos de reproducción o de transformación. En este sentido las prácticas educativas pueden generar más integración o más discriminación.

Es por ello que asumimos que la nominación de lo diverso como minoría oculta sujetos sociales de diferente tipo omitiendo, a la vez, qué es lo que las hace diferentes. Esta maniobra oculta que esas diferencias no se derivan de los atributos de la minoría sino del contexto social en el que son nombradas -producidas- como tales. De este modo es que no puede escindirse la nominación del “otro” como minoría a pensar quiénes son los que nominando toda la otredad, distribuyen los espacios de poder, reproduciendo y confirmando quiénes nominan y quiénes sólo pueden ser nominados.

Bourdieu (2001), haciendo referencia al campo de la lucha de clases y al campo de producción ideológica, nos aporta una clave para descifrar este mecanismo:

En la correspondencia de estructura a estructura es donde se produce la función propiamente ideológica del discurso dominante, medio estructurado y estructurante que tiende a imponer la aprehensión del orden establecido como natural (ortodoxia) a través de la imposición enmascarada (por lo tanto desconocida como tal) de sistemas de clasificación y estructuras mentales objetivamente ajustadas a las estructuras sociales.¹ (p. 97)

Y profundizando aún más sobre la cuestión:

El poder simbólico como poder de constituir el dato a través del enunciado, de hacer ver y creer, de confirmar o transformar la visión del mundo y, mediante eso, la acción sobre el mundo, por consiguiente el mundo, poder cuasimágico que permite obtener el equivalente de lo que se obtiene por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de la movilización, no se ejerce más que si es reconocido, es decir desconocido como arbitrario (Bourdieu, 2001: 98).

Así cuando les preguntamos a adolescentes ¿qué se imagina que un chico boliviano o paraguayo de su edad podría ser cuando sea grande? Aparecen respuestas tales como...

“Un paraguayo yo creo que sería más como un empleado, es como que trabajaría en algún bar, o cosas así.” **(Mujer, 17 años, Escuela Pública, CABA)**

“Después, los paraguayos, bolivianos y peruanos, debe... seguro que a... a trabajar con las cosechas, todo eso. A hacer sus propios alimentos, a pescar, a todo eso.” **(Varón 12 años escuela pública, CABA)**

Aparece ese señalamiento hacia la minoría no por características de ese grupo sino por prejuicios asignados. El futuro está sujeto a una prenoición construida socialmente por el colectivo de nativos y no a las virtudes o aptitudes del otro.

Sin embargo, en otros casos frente a la misma pregunta pudo registrarse otro tipo de repuesta:

¹ El autor nos advierte que los sistemas de clasificación internos propios de cada campo reproducen bajo una forma irreconocible las taxinomias directamente políticas, de modo que la axiomática específica de cada campo especializado es la forma transformada (conforme a las leyes específicas del campo) de los principios fundamentales de la división del trabajo (Bourdieu, 2001).

“¿Que podría ser? Eh... o sea podría ser de todo un poco... o sea no es que hay un seguro, seguro va a ser médico, seguro va a ser constructor, seguro va a ser albañil, la verdad es que lo que a él le guste él lo podría hacer. Lo que sí es importante que él, por el solo hecho de ser chico, de ser adolescente y todo eso, después tenga las oportunidades, las mismas oportunidades para poder decir, puedo hacer esto, puedo hacer esto y no decir solamente me queda hacer esto y no puedo hacer nada porque tengo que vivir.” **(Varón 17 años escuela pública CABA)**

El rol de la escuela se vuelve esencial no sólo como segundo espacio de socialización- luego de la familia- sino como espacio de integración social y educativa. El núcleo básico del concepto de inclusión educativa ha sido planteado concibiéndola como un proceso vinculado con su opuesto –la exclusión-, y en el cual la participación ocupa un lugar central:

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión (...) La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (Booth y Ainscow, 2002).

La pregunta que cabe hacer luego de reflexionar sobre esta conceptualización es si hoy la escuela- sus docentes, sus prácticas, sus reglas del juego- se han reestructurado lo suficiente como para incluir al alumnado que llega a sus aulas.

Surgen, por parte de los jóvenes, distintos tipos de relatos.

“Y, hay docentes y docentes, o sea, hay docentes que valoran mucho el tema de la adaptación, que los incentivan a la adaptación de los chicos, y eso está muy bueno porque, si bien el chico también tiene que adaptarse al grupo y todo eso, que tengan un ejemplo a seguir, un referente como docente, eso está muy bueno para que se puedan adaptar bien a la sociedad pero hay otros docentes que no se si porque son chapados a la antigua, o porque son nacionalistas o que, que muchas veces los mismos docentes los discriminan a los chicos que vienen y eso para el chico puede ser terrible.” **(Varón 17 años escuela pública, CABA)**

“Algunos, discriminan. Docentes. Discriminan bastante. Eh... Son muy hipócritas, en ese sentido; porque te dicen que aceptes, y ellos no aceptan. Eh... No, y es muy... No puedo generalizar. Sé que, en sí, se discrimina mucho.” **(Mujer, 17 años, Escuela privada confesional, CABA)**

En cada relato el lugar que el docente ofrece al migrante es diferente. Puede leerse desde la mirada de los jóvenes una propuesta por aceptar e integrar al otro diferente, o la naturalización de la segregación y el no respeto a la diversidad.

Quizás lo interesante es deconstruir ambos discursos y no asumir una misión de integración social cuando se producen prácticas de exclusión. Asumir sin más un rol de integración social y educativa por parte de la escuela, y de los agentes que participan activamente en ella, implica pasar por alto los mecanismos que contribuyen de un modo velado a la imposición y/o legitimación de las relaciones de dominación que allí se establecen, favoreciendo la continuidad del circuito de retroalimentación de discursos portadores de representaciones sociales discriminatorias que los nativos construyen de uno y otro lado de los muros de la escuela, negándole a ésta el potencial que, como ninguna otra institución

del Estado, tiene de intervenir como vía de interrupción de ese circuito. Es en este sentido que los discursos discriminatorios emitidos por algunos docentes, al propiciar una sujeción de los alumnos migrantes llegando a que se comporten de la manera esperada, contribuyen al control social “suministrando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que los fundan y contribuyendo así, según las palabras de Weber, a la “domesticación de los dominados” (citado en Bourdieu, 2001).

2. Tácticas de control social al interior de la escuela

Cuando nos preguntamos por la relación entre las diferentes tácticas de control o disciplinamiento social y las distintas representaciones que los nativos tienen de los extranjeros, lo hacemos en función de explicitar el modo en que se asigna un lugar a estas comunidades en la trama de las relaciones interculturales. Esta pregunta está orientada con el fin de poner a prueba, por un lado, la hipótesis según la cual las representaciones sociales discriminatorias respecto de los extranjeros resultan de la necesidad de los nativos de ejercer el control social sobre aquellos, por medio de tácticas de vigilancia y disciplinamiento; por otro lado, que dicha relación está condicionada por la inserción de clase, por el origen nacional y por características culturales de los extranjeros.

De este modo, nos encaminamos a analizar las representaciones en torno a la diversidad socio económica y étnico cultural, en el ámbito del aula, aquellas que docentes y jóvenes en tanto sujetos de la sociedad civil atravesados por el sistema escolar, que permitan dar cuenta de los diferentes vínculos e interacciones. No interesa tanto identificar cual es el discurso de origen, el de la escuela o el de la sociedad- leído a través de los jóvenes- sino instalar la necesidad de analizar dicha retroalimentación, y preguntándonos si desde la escuela el cambio es posible o se convierte en un agente de reproducción.

En cuanto a las representaciones específicas del ámbito del aula encontramos que los docentes nativos construyen imágenes que influirían en la autovalía de sus alumnos migrantes, al representarlos como “lentos”, “incapaces”, con un nivel “más bajo”. Estas características- por oposición a la de los nativos- los coloca no sólo en una situación de inferioridad, sino de desventaja frente al aprendizaje y por lo tanto en una posición donde son dominados.

Así lo escenifican algunos docentes:

“Lentos en comprensión, eso sí.

C: Y qué les genera a ustedes como educadores?

- que hay que repetirles muchas veces lo mismo.

C: ¿Complica la calidad de educación?

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

(Docentes Escuela Primaria Pública)

“- Yo pienso que los que vienen acá tienen un nivel más bajo, al contrario de lo que hacemos nosotros, que vamos a otro país con otra profesión.”

(Docentes Escuela Primaria Privada)

De esta forma, cobra relevancia la noción que alude a una profecía que se cumple a sí misma, y que incidiría de este modo, en su rendimiento escolar. Es decir, no importar el esfuerzo que pueda hacer el alumno migrante para integrarse, siempre lo hará desde el lugar que el nativo le asigna y allí prevalecerán determinadas características, pre nociones, pre juicios, basados en ciertas representaciones discriminatorias que le asignan a ese alumno incapacidades o limitaciones en su potencial desarrollo.

En el siguiente extracto de entrevista realizada a un joven nativo podemos ver cómo la caracterización del sujeto migrante combina elementos que hacen alusión a la diferencia cultural a partir de la percepción de la condición de vulnerabilidad socioeconómica asociada al país de origen.

“Bueno, ¿En lo cultural? Un boliviano, qué es lo diferente?
Y, tal vez que, en la población de Bolivia – como dije anteriormente- hubo analfabetismo mucho tiempo. Y eso puede hacer que la gente tenga condiciones más precarias, hasta en lo que es sus costumbres; por lo que pueden ser más rústicos, por decirlo de alguna manera. O, tal vez, más brutos. Aunque yo no conozco muchos bolivianos. Tal vez... pero eso no significa que en su trato con otras personas sean malvados o sean inferiores; solamente son diferentes.”

(Varón, 16, Escuela Privada Laica, GBA)

Cuando se les pidió que dijeran una o varias características sobre qué pensaban que distingue a bolivianos y paraguayos respecto de los argentinos, algunos jóvenes respondieron:

“-Nunca estuve con un paraguayo acá, en Argentina, sinceramente. Pero, por lo que tengo entendido, es una forma de ser muy parecida a lo que son los bolivianos. De que son así, como dije antes: sucios, que están todo el tiempo borrachos, viven de fiesta en fiesta, y no tienen respeto por el resto.”

(Mujer, 15 años, Escuela Privada Laica, CABA)

Profundizando con otro ejemplo, el atributo “sumisión”, frecuentemente atribuido a los migrantes bolivianos por fuera de la institución educativa, ya en el ámbito del aula aparece desde la percepción de los docentes como una característica negativa, entorpecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la noción de dominación y control, se vuelve a hacer presente desde la práctica discursiva:

“-A mí me molesta, dentro del marco del aprendizaje, la sumisión.

-C: Ahá. ¿Por qué?

-Porque 2 más 2 es 4 no porque yo se los digo, yo mando, sino que yo quiero un trabajo de razonamiento, creativo, y para eso no sirve la sumisión.” **(Docente de escuela secundaria pública).**

De este modo, el ser “sumiso”, es asociado por algunos docentes a la falta de un “razonamiento creativo” o a un “bajo nivel intelectual”, y esto puede verse en la diferencia que atribuyen los docentes cuando comparan el rendimiento escolar entre argentinos y bolivianos: los argentinos fracasarían por falta de voluntad para estudiar, pero los bolivianos lo harían porque “no les da” o porque son “quedados”.

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

Así, las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de sus alumnos migrantes, como “lentos” o “quedados” para el aprendizaje, implica una naturalización de las desigualdades sociales. De este modo acierta quien afirma:

La eficacia simbólica de estas prácticas y discursos reside en gran medida en que, lejos de presentarse en el orden de lo consciente, operan en la oscuridad de las

disposiciones del hábitus. Penetran en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo obvio (...) generando modos de percepción y de acción coincidentes con las viejas formas del determinismo biológico, del racismo, evidenciando que el darwinismo social en modo alguno se ha extinguido (Kaplan, 2005: 15-16).

En este sentido, las expectativas de los docentes tienen tal eficacia simbólica que operan como una profecía que se cumple a sí misma:

“-Un boliviano ocupa un lugar y vos sabes que no va a llegar a nada, lamentablemente, sabes que no va a llegar a nada.

-C: ¿Por qué?

-Porque son quedados.

-Son quedados.

-No le da.” **(Docentes de escuela secundaria pública)**

Al analizar las representaciones sociales de los estudiantes nativos, puede advertirse que comparten con los docentes, la percepción de los (estudiantes) bolivianos como “lentos” y “menos inteligentes”. Así, ante la pregunta sobre las diferencias entre un argentino y un boliviano, más allá de las características físicas y verbales, algunos estudiantes nativos respondieron:

“Que para mí, que el argentino es más inteligente que en un boliviano.” **(Varón, 12 años, escuela confesional, CABA)**

“Nunca vi en una empresa importante, digamos, un boliviano o un peruano trabajando ahí. Por ahí, en otro lugar, en otro ámbito de trabajo sí, pero en ese no. En cambio a un estadounidense sí, pero a ellos no.” **(Mujer, 17 años, escuela confesional, GBA)**

Por otra parte, puede advertirse en el extracto de entrevista que a pesar de que estudiantes nativos y estudiantes migrantes pertenecen a un mismo grupo etario, ello no implica la constitución de un grupo de pares homogéneo. Al contrario, a pesar de compartir la edad, se constituye una relación social de asimetría en donde prima la condición de nativo. En tal sentido,

Suele observarse en nuestras investigaciones una concepción mecánica y determinista con el migrante externo que puede sintetizarse de la siguiente manera: cuanto más nos mezclamos, unimos, integramos con el otro, más se debilita nuestra subjetividad, nuestra identidad nacional. Esta concepción del vínculo con el migrante tiene como objetivo producir distancias, evitar contactos, suponiendo que el otro es dominante (Cohen, 2009: 23-24).

Las representaciones de los nativos muestran una manera de maximizar las distancias, invitando al rechazo y potenciando una relación asimétrica entre nativos y migrantes.

A propósito de este tipo de vínculo, el siguiente fragmento extraído de un grupo focal con docentes es elocuente respecto de cómo se expresan las tácticas de vigilancia y disciplinamiento para ejercer control sobre los alumnos migrantes- frente a la posibilidad de que un alumno porte la bandera argentina en un acto escolar-:

*** C: Pero un chico extranjero no puede ser abanderado?**

-No.

-Sí.

- Yo tuve la prueba.

- Nunca se presentó la ocasión, me parece.

- Sí, sí, se presentó la ocasión, al chico le tocaba por puntaje; y bueno, en Provincia es la nacional y la bonaerense, le dieron la bonaerense; la nacional no la pudo portar.

C: Pero hay una reglamentación?

- La directora lo dijo por micrófono, que hay una reglamentación que los extranjeros no podían portar, lo dijo en el acto, que no podían portar la bandera. El chico era paraguayo y no portó la bandera.

Yo eso no lo veo bien.

Yo tampoco.

Yo lo había tenido como alumno y el chico era muy bueno...

Si se lo merecía...

Yo creo que se lo merecía, pero también miro el otro lado...

C:Cuál es el otro lado?

- Tenemos que defender lo nuestro...

Tenemos que empezar a defender lo nuestro.

Perdoname, eso no es defender lo nuestro...

Cuando estás en un acto patrio... y cantás el himno...

Yo lo que pienso que es defender lo nuestro....

Yo soy amplia, pero mirá lo que pasa, mañana te sacan el trabajo a vos, o sea...

Pero tampoco me sacan el trabajo a mí,

Pero los chicos no tienen la culpa....

Que no me saca el trabajo esa persona que sanamente vino a trabajar, o ese chico que estudia y se rompió el traste...

No, el chico tiene que saber que hay una serie de leyes y que las tiene que respetar.

Claro, que hay que cumplirlas...

Pero él se ve afectado...

Para mí son leyes también medio atrasadas, leyes bastante atrasadas.

Es que pienso que acá también tiene que ser como en cualquier parte del país, que tiene que ser obligatorio la nacionalidad del chico cuando ingresa al país. Como máximo tres meses, y si no, te volvé a tu país, como hacen en muchos países del mundo.

Claro, entre el turista y el residente. **(Docentes de Escuela Primaria pública)**

Las representaciones que circulan en el ámbito escolar respecto de los migrantes, producen y reproducen relaciones asimétricas entre nativos y migrantes.

Una de las representaciones que encontramos es aquella en que las referencias inferiorizan al "otro" (representación como sujeto inferior). Son los casos del paraguayo y el boliviano.

"-Yo creo que le está sacando trabajo a la gente argentina que podría trabajar, yo lo veo así, porque trabaja más barato, no tiene documentos, hacen cualquier cosa y el argentino que no tiene educación o cultura y quiere trabajar sobre eso, no puede porque les conviene tomar al peruano, al boliviano, al paraguayo, no lo veo bien, entendés; ilegal.

-Exactamente, ilegal, si, si tenés razón, va...me parece que sí."

(Grupo focal: docentes de escuela secundaria privada)

La alteridad es descalificada, valorizada negativamente. El sujeto así representado se trata de alguien inferior porque está en condiciones de venderse por nada, desempeñarse clandestinamente y actuar al margen de la ley.

Paralelamente a las representaciones de los docentes, los jóvenes nativos respondieron lo siguiente, ante la consigna de ofrecer una o varias características respecto de personas de diferentes nacionalidades:

“-Si tuvieras que decir una o varias características, ¿cuáles creés vos que distingue qué es un boliviano?”

No sé, es como que son medios sucios, o sea, no es que quiero que parezca medio discriminatorio, pero pienso que son medios sucios, no te digo que sean malos, pero me da esa impresión.

O por ahí son medios desprolijos, o andan así tirados comiendo por la calle, eso, o por ahí la mayoría, no otros vienen a poner verdulerías, pero otros es como que se dedican a todo lo que es droga, o tráfico de drogas...” **(Mujer, 17, Escuela Privada Confesional, GBA)**

“¿Un paraguayo? No sé pero siempre escucho que todos que los paraguayos son mentirosos y que suelen ser, que son mentirosos y que por lo general dicen que en el país siempre son, venden cosas truchas. Es lo único que sé, pero no simplemente no sé.”

(Mujer, 12, Escuela Primaria Confesional, GBA)

Si bien cada tipo de representación responde a un modo diferente de estigmatización, en todos los casos, tanto en el discurso de los docentes como en los de los jóvenes entrevistados, se describe al “otro” como diferente en tanto desviado o alejado de lo general, de lo normal. Este lugar del “otro” al que se lo asigna y se señala de inadaptación, resulta útil en tanto lo determina como ajeno, extraño, lo naturaliza como excluido, lo margina.

El control de que es objeto lo limita principalmente en el acceso a un derecho, el derecho a participar. Excluirlo es coartarlo en su posibilidad de sujeto libre, con derechos y obligaciones.

Este proceso en el cual se resignifica la subjetividad se lleva a cabo mediante la implementación de un conjunto de estrategias constitutivas de las relaciones interculturales, las cuales no siempre involucran los mismos dispositivos. Sin embargo son eficaces al momento de representar la alteridad y constituir la trama de relaciones sociales entre “nosotros” y los “otros”.

Conclusiones

Partimos de analizar las visiones que, desde una perspectiva histórica y socioeconómica, implican determinadas prácticas de los sujetos, aquellas socialmente elaboradas en un determinado contexto.

Hemos planteado como clave de lectura para analizar las relaciones interculturales pasar del binomio diversidad-desigualdad, al de desigualdad-dominación. En este sentido, las relaciones interculturales implican necesariamente intercambio entre los miembros que en ellas participan, lo que conlleva situaciones de conflicto, a partir de los respectivos intereses en pugna. Apelar a la noción de relaciones interculturales nos conduce a considerar las diferencias culturales pero también las desigualdades económicas y políticas. Abordar la problemática discriminatoria en la escuela en términos de relaciones interculturales significa, entonces, hablar de relaciones de poder, en donde entablan relación un polo dominante y otro dominado, a partir de dos dimensiones implicadas -étnica y social-, las cuales se refuerzan mutuamente. La naturalización de las relaciones de dominación entre nativos y migrantes resignifican la diversidad en desigualdades excluyendo, privilegiando al nativo y

ubicando al migrante en el lugar de desviado (Durkheim: 1979) respecto de los códigos que regulan los distintos grados de acceso y participación dentro de la comunidad de con-nacionales.

En el ámbito escolar, el rol del docente frente a estos conflictos dentro de la escuela puede implicar un lugar de reproducción de tales prácticas de poder y dominación, o un rol de transformación.

La naturalización de las relaciones de dominación entre nativos y migrantes ratifican ciertas desigualdades que excluyen, privilegiando al nativo y ubicando al migrante en el lugar del que aporta “lo que no debe ser” en términos de los códigos que regulan distintos grados de acceso y participación dentro de la comunidad de con-nacionales. El trasfondo es la construcción de la identidad nacional, con la determinada inclusión o exclusión de los sujetos.

Las representaciones sociales discriminatorias de los nativos radican en la necesidad de ejercer control social sobre los migrantes. Esa mirada prejuiciosa implica una profecía que se cumple donde los docentes asumen que sus alumnos migrantes no tienen la capacidad necesaria para aprender los contenidos que la escuela les demanda dada su condición étnica y social. Esto se traduce en el hecho que no dediquen el tiempo necesario ni desarrollen estrategias hacia ellos, lo que redundará en peores resultados.

La noción de domesticación de los dominados da cuenta del refuerzo que aporta la escuela a las relaciones de asimetría que en diversos ámbitos de la vida social se establece entre nativos y migrantes. Por ello creemos necesario cuestionar el rol de integración social que se le suele atribuir, cuando parte de las respuestas que ofrece ante la diversidad que se le presenta, es a través de prácticas que tienden a transformar relaciones arbitrarias en relaciones legítimas, diferencias de hecho en distinciones oficialmente reconocidas. La pregunta que cabe hacer es si es posible otro tipo de escuela, otro tipo de relaciones, otro tipo de sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Balibar, Etienne (2005). *Violencia, identidades y civilidad*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala textos.
- Bauman, Zygmunt (1998), “Modernidad y ambivalencia”, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, Barcelona: Antrophos.
- Booth, R; Ainscow, M (2002) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, CSIE-UNESCO
- Bourdieu, P. (1984). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2001). Capítulo 2: Sobre el poder simbólico. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 87-89). Bilbao: Desclée.
- Cohen N. y C. Mera (comp.) (2005) *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Antropofagia: Buenos Aires, Argentina.
- Cohen, Néstor (2009b). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: ediciones cooperativas.
- De Giorgi, A. (2005). Introducción. En *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Barcelona: Virus editorial.
- Delvalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana (1998) En *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. AIQUE, Bs. As.
- Diaz, R. Y Alonso, G. (2004). En *Construcción de espacio interculturales*. Miño, Madrid España.
- Durkheim, E (1979). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Fernandez Enguita (2004) en Garín Sallán, J (2004). Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia.

- Guardiola, Corina (2004). La homogeneización educativa en tiempos de atención a la diversidad. En *Escuela, sujetos y aprendizaje, Colección ensayos y experiencias*. Tomo 53 (abril-mayo), Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- Holstein, A. (1999). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En *De eso no se habla*. Eudeba, Bs. As.
- James, W.: “Selected papers on Philosophy” en Hargreaves, A. (2003) En *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires- Madrid, Amorrortu ed.
- Jodelet, D. (1998). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social*, Barcelona, Paidós.
- Jodelet, D. (1989) En *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Kaplan, C; Llomovatte, S (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S y Kaplan, C (Coords). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98). Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kaplan, K y Gonzalez, V (2010) Institución escolar y subjetividad, *Revista del área de Didáctica de la Facultad De Ciencia de la Educación*. Universidad de Entre Ríos, Julio 2010.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Bs. As.
- Margulis, M y Urresti, M. (1998) *La racialización de las relaciones de clase*. Ed Biblos, Bs. As.
- Moscovici, S. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York, New York University Press, 2001.
- Moscovici, S: “On social representations”, en J.P. Forgas (Ed.): *Social cognition*. London, Academic Press, 1981. (Traducción castellana en G.Serrano y J.Sobral: *Lecturas de Psicología social*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1992).
- Moscovici, S.: *La Psychoanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Poggi, M. (2003). Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad y la diversidad en educación. En *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero Textos multidisciplinares*. Noveduc, Fundación Com, Colección ensayos y experiencias, México.
- Pottilli, Silverstein y Tavernelli (2009). De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden exclusor. En Cohen, N (Comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Pulido Moyano, R., Montes del Castillo, A (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Revista Iberoamericana de Educación, N 13.
- Stainback, S.B. y Stainback, W.C. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sinisi, L. (1999) La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización, en Neufeld (1999) *De eso no se habla*. Eudeba, Bs. As.
- Tavernelli, R. y Malegarie, J (2009) De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela, en N. Cohen, (Comp.). *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas (pp. 80-111).
- Tenti Fanfani, E. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, UNICEF/ Losada, 1993.
- Tenti Fanfani, E.: *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.
- Tenti Fanfani (comp): *Educación media para todos*. UNESCO, Junio 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio: “Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política”, Texto de la conferencia magistral pronunciada en el marco del *I Encuentro Nacional y*

VIII Regional de Investigación Educativa, organizado por Unidades Universidad Pedagógica Nacional. Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de marzo de 2004.

- Vera Maria Candau (2004) Formación en/ para una ciudadanía intercultural. En La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, *XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia.
- Vidal (2003) en Garín Sallán, J. (2004): “Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro” en La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, *XIII Congreso nacional II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia.
- Wieviorka, M. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En Terrén, E. (Comp.) *Razas en conflicto*. Barcelona: Anthropos.
- Zizek, S. (1998). *Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional*. Buenos Aires: Paidós