

Para que cambieemos las cosas
con mucho afeto
Juana Rosa

“De eso no se habla...”

los usos de la diversidad sociocultural en la escuela

► María Rosa Neufeld - Jens Ariel Thisted (comps.) ◀

Corina Courtis

Josefina Ghiglino

Adriana Holstein

Mónica Lorenzo

María Paula Montesinos

* María Rosa Neufeld

* Gabriela Novaro

Claudia Olrog

Sara Pallma

Laura Santillán

* Liliana Sinisi

Carmela Vives

Jens Ariel Thisted



Eudeba
Universidad de Buenos Aires

1ª edición: julio 1999

© 1999
Editorial Universitaria de Buenos Aires
Sociedad de Economía Mixta
Av. Rivadavia 1571/73 (1033)
Tel.: 4383-8025
Fax: 4383-2202

Diseño de tapa: *Juan Cruz Gonella* - Eudeba
Corrección y composición general: Eudeba

ISBN 950-23-0969-3
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Indice

PRÓLOGO	
<i>J. A. Thisted</i>	7
INTRODUCCIÓN	
<i>M. R. Neufeld</i>	15
CAPÍTULO I: EL "CRISOL DE RAZAS" HECHO TRIZAS: CIUDADANÍA, EXCLUSIÓN Y SUFRIMIENTO	
<i>M. R. Neufeld - J. A. Thisted</i>	23
CAPÍTULO II: CONTEXTOS URBANOS E INSTITUCIONES ESCOLARES. LOS USOS DEL ESPACIO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA	
<i>M. P. Montésinos - S. Pallma</i>	57
CAPÍTULO III: LA NORMATIVA MIGRATORIA. SU PAPEL EN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS Y REPRESENTACIONES SOBRE LOS INMIGRANTES	
<i>C. Orlog - C. Vives</i>	91
CAPÍTULO IV: DISCURSOS DE EXCLUSIÓN: MIGRANTES EN LA PRENSA	
<i>C. Courts - L. Santillán</i>	117

CAPÍTULO V: LA EXPERIENCIA DE LA DIVERSIDAD EN LOS GRUPOS ESCOLARES	
<i>A. Holstein</i>	139
CAPÍTULO VI: MIRADAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL	
<i>J. Ghiglino - M. Lorenzo</i>	155
CAPÍTULO VII: EL TRATAMIENTO DE LA MIGRACIÓN EN LOS CONTENIDOS ESCOLARES, NACIONALISMO, INTEGRACIÓN Y MARGINACIÓN	
<i>G. Novaro</i>	165
CAPÍTULO VIII: LA RELACIÓN NOSOTROS-OTROS EN ESPACIOS ESCOLARES "MULTICULTURALES". ESTIGMA, ESTEREOTIPO Y RACIALIZACIÓN	
<i>L. Simst</i>	189

Prólogo

Jens Ariel Thisted

"Los gobiernos, la economía, las escuelas, todo lo que forma parte de la sociedad no existe para beneficio de unas minorías privilegiadas. Existe por el bien de las personas comunes y corrientes, personas que no son especialmente inteligentes ni interesantes, que no son nada del otro mundo... la única sociedad en la que vale la pena vivir es aquella que haya sido diseñada para ellos, no para los ricos, los inteligentes, los excepcionales, aunque esa sociedad en la que valga la pena vivir deba reservar un espacio y un margen de acción para dichas minorías".

(Eric Hobsbawm, en entrevista con Ricardo Watson, Radar/Página/12, 15/11/98).

¿Qué hace que un conjunto de sujetos, sin una organización visible, descalifique y estigmatice a otros por razones supuestamente de origen étnico? ¿Por qué se hace esta distinción tanto cuando hay una diferencia física observable como cuando no la hay? ¿Quién, o quiénes hacen posible que por medio de estas categorizaciones un sector de la población, generalmente pobre, sufra y padezca, sin un beneficio evidente para el otro sector, que lo justifique? ¿Surge de una convicción personal? ¿Hay una construcción consciente e intencional del colocar al otro como ajeno, o es una contingencia fortuita y que siempre fue y será así? ¿Es posible seguir esa construcción del otro como inferior y estigmatizable con el objeto de comprenderla? ¿Y cuando esta caracterización de sujetos y conjuntos sociales ya está instituida, qué le sucede a las personas y grupos que se hallan implicados? ¿Es una mera situación sin consecuencias graves, o siempre produce marcas y cambios en las posibilidades de vida que tienen poca o ninguna solución para los estigmatizados? ¿Y los que aunque sea momentáneamente tienen la capacidad de descalificar logran algún beneficio permanente?

Estas y otras por el estilo, son las preguntas que se hicieron y hacen los investigadores que produjeron este libro. No parece que uno pueda encontrar respuestas fáciles o sencillas, pero la intención es que sobre esto que planteamos, pensemos, hablemos, y en lo posible hagamos algo.



La relación *nosotros-otros* en espacios escolares
"multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización

Liliana Sinisi*

La pedagogía que imagino me invita a convertirme en aquello que anteriormente se consideraba como fragmentos del Otro, extraños e incorporados a mi yo; a disminuir la separación entre yo y el otro; a reconocer el grado en el que tú estás en mí y yo en ti.

Peter McLaren, 1994.

Investigando acerca de la presencia de la diversidad cultural en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, muchas veces nos preguntamos si era posible pensar a estas instituciones como productoras/reproductoras de sentidos y prácticas relacionadas con el racismo, la discriminación y la diferenciación social.

Mi primera hipótesis fue considerar que, a pesar de que la escuela no reproducía de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que encontrábamos en la sociedad, si enmascaraba y naturalizaba estos mismos procesos en la conformación de una normalidad integradora de la diversidad cultural existente, cerrando de esta manera las posibilidades de comprensión de su dinámica histórica y social. Así, la sucesiva construcción de estereotipos y estigmas en torno a niños y familias de diferente procedencia étnica y social, se convertían en imágenes altamente naturalizadas, entendiendo por esto su reificación en el pensamiento cotidiano.

Durante la primera etapa de la investigación, mi formulación era que se trataba de ocultar la discriminación y el etnocentrismo dentro de la escuela, a través de la negación de la diferencia y de los conflictos que planteaba. Ocultar no es simplemente negar, es hacer creer que el problema existe, pero "afuera". Como pude observar, ese papel de ocultamiento lo cumplían tanto las instituciones

educativas, como voceros y funcionarios del campo de la política y gran parte de los medios de comunicación, presuponiendo que el conflicto que desatan las prácticas discriminatorias se produce entre partes iguales: habitantes de un barrio de clase media versus villeros, trabajadores de la construcción versus trabajadores migrantes, argentinos versus bolivianos, chilenos o coreanos. Un dato importante es que este ocultamiento casi no es percibido dentro de la vida cotidiana, porque son problemas que pasan a considerarse como "obvios", "normales".

A través del avance en el trabajo de campo se fueron complejizando las primeras hipótesis. Las diferencias específicas, aunque también los aspectos comunes, de las escuelas en las que fui realizando la investigación me permitieron abrir nuevos interrogantes y pensar nuevas relaciones.

En este artículo intentaré dar cuenta de estos aspectos. Abordaré la red de representaciones y sentidos que los docentes –y otros actores escolares– construyen acerca de la *diferencia/desigualdad/diversidad*. A partir de esto, es importante destacar que el análisis se centralizará en la comprensión de las distintas formas que adoptan la construcción de prejuicios, estereotipos y estigmas hacia los integrantes de diferentes grupos étnicos y de clase, teniendo en cuenta el tipo de relaciones que se establecen con la alteridad –"nosotros-otros"– y cuáles son las posibles consecuencias que estas representaciones y prácticas tienen en la vida de los niños, que en pleno proceso de escolarización, son objeto y portadores involuntarios de las marcas estigmatizantes.

Por último, analizaré un problema que está contextualizado en las situaciones antes descritas y que se vincula con los "procesos de integración" al sistema educativo de los niños considerados "diferentes" por su cultura, nacionalidad o por su situación de clase.

De acuerdo a lo expuesto, me interesa plantear una discusión que supere el plano del estudio de las acciones individuales. La cuestión aquí, no es culpabilizar a docentes o a niños, sino intentar comprender que las tramas de significaciones construidas que definen y excluyen al "diferente" están imbricadas en otras narrativas socialmente producidas. Como afirma Tadeus da Silva: "el prejuicio y la discriminación no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social" (Tadeus da Silva: 1997).

A partir de estas conceptualizaciones, utilizaré una perspectiva relacional que permita entender estos procesos al interior de la vida escolar, resignificándolos dentro de otros más amplios que incluyan el análisis del contexto político, económico y social.

Los tiempos cambian ... Un contexto para el análisis

En los países centrales se creía superado el fantasma del racismo, pero ha vuelto a manifestarse de forma violenta y exacerbada, concomitantemente con las migraciones que se han ido produciendo hacia países de Europa Central y Peninsular, especialmente desde África y el Oeste Europeo y en los Estados Unidos desde México y Centroamérica. Estas migraciones son generadas por cuestiones políticas, económicas y laborales que existen en los países de origen de los migrantes.

La Argentina no es ajena a este problema, si bien la mayoría de nosotros muy rara vez nos asumiremos como racistas: "Argentina crisol de razas", la presencia de inmigrantes de países limítrofes y no limítrofes, nos proyecta una imagen de nosotros mismos que no queremos reconocer y que ponemos en los otros: "los argentinos formados en el crisol de razas" al que nos referimos antes, no encontramos puntos de contacto con los alemanes y franceses xenófobos de los que hablan los periódicos: "racistas son los otros", pero qué pasa cuando silenciamos, como hace algunos años, la expulsión de los bolivianos por ser los "causantes y portadores" del cólera o los "propagadores de esta enfermedad en nuestro país", debido a su entrada "indiscriminada" por nuestras fronteras y porque además son "sucios" ya que en su "patrón cultural no existe el aseo".¹

Es necesario destacar, que el recrudescimiento de las prácticas discriminatorias se está produciendo dentro del marco de una fuerte crisis económica.² A partir de los años 70, y como consecuencia de la agudización de esta crisis, se produce una crítica al modelo de "estado social", crítica que irá quedando en manos de tendencias neoconservadoras y neoliberales.³ La crisis es producto de las profundas transformaciones que se suceden en el escenario mundial que marcan una reconversión del capitalismo. Este nuevo modelo de Estado y sus derivaciones políticas de privatizaciones, individualismo y competencia fomenta la construcción de sociedades dualizadas. Reaparece el darwinismo social con su lógica de "sálvese el mejor": en el mercado hay ganadores y perdedores,

1. Estos datos fueron extraídos del diario *Clarín*/1993 y de registros del trabajo de campo exploratorio.

2. Algunos aspectos de esta crisis la hemos desarrollado y profundizado en el artículo "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación". Montesinos, M.P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1997) en prensa.

3. Para una mejor comprensión del concepto de "crisis/crítica" del estado de bienestar, consultar el libro *Políticas Sociales Crisis y Ajuste Estructural de Crisis* Hartz y Newfeld (1994)

fuerzas y débiles, son las "capacidades personales naturales" las que aseguran el éxito en la "libre competencia". La "pobreza" es entendida como una marca estigmatizante y vergonzante, ya que según este neo-darwinismo los pobres no tienen la capacidad/aptitud de insertarse en el mercado. No se cuestiona al modelo como productor de la exclusión, sino que al naturalizar la desigualdad se culpabiliza a los sujetos, se produce un corrimiento del espacio donde se dirimían los conflictos, del Estado a la sociedad civil.

Nuestro país se incluye en este escenario, en medio de una política de ajuste estructural cuyo objetivo sería sanear la economía, aumentar la productividad y la competitividad, pero enfrentado a la competencia internacional en condiciones de desigualdad económica y tecnológica, lo que acentúa la desocupación y la pobreza. Sumado a esto, la presencia más visible de colectivos de migrantes está produciendo un aumento de la xenofobia, la alterofobia y la discriminación. Se reactualizan los conflictos étnicos, las tendencias ultranacionalistas, alentando lo que Balibar llama "neoracismo",⁴ desatado por estas situaciones de crisis: desempleo, falta de vivienda, de salud, de educación, etc.

Quiero destacar, que este quiebre en las solidaridades y el incremento de los procesos de diferenciación socio-cultural, se constituye en el seno de relaciones sociales asimétricas y desiguales. Las relaciones entre diferentes grupos humanos, como dice L. Tamagno "jamás estuvieron separadas de las relaciones de poder, de pertenencia/exclusión, y de las de dominación/subordinación, que se establecieron entre los hombres y que interpretadas dialécticamente, se expresaron tanto a nivel de las prácticas: surgimiento concreto de sociedades, naciones, civilizaciones, imperios coloniales, estados; como a nivel de las representaciones: las categorías clasificatorias que surgían de las ideas que los grupos así constituidos tenían de sí mismos y de los demás" (Tamagno, L.: 1988).

Además, las situaciones de interacción no son estáticas ni ahistóricas, sino que conforman un entramado complejo relacionado con la estructura social y por lo tanto, con las relaciones sociales de producción. Por eso las relaciones entre clase social y etnia, son significativas cuando se hace referencia al análisis de las "contradicciones" que se establecen en el interior de las sociedades nacionales dominantes,

4. En un trabajo reciente vinculamos la forma en que son representados los colectivos de migrantes en los medios de prensa escrita como en las escuelas y de que forma estas representaciones se relacionan con la categoría "racismo de crisis" desarrollada por Balibar. En "Ilegales..., Explotadores..., Invasores..., Sumisos... ¿Los otros quienes son?" Montesinos, Palma y Sinisi, (1998). Y ver también Balibar, E. y Wallerstein, I: *Raza, Nación y Clase*, (1988).

generando situaciones de desigualdad social y de estigmatización de los grupos considerados diferentes (Cardoso de Oliveira: 1992).

La etnografía escolar

→ Registro etnográfico

"Septiembre de 1993. Tengo una entrevista con la directora de una escuela de la zona céntrica de la ciudad. Pienso que no entro a las escuelas desde hace mucho tiempo. Cuando voy llegando, empiezo a recordar mi propia escolaridad."

El edificio es el "típico" Cacciatore,⁵ mucho vidrio, muchas escaleras, ladrillo a la vista. Todo se puede ver desde afuera, desde el patio, desde el hall. Niñas y niños circulan con los guardapolvos abiertos, a veces sin guardapolvo, se hace visible la ropa que usan, zapatillas de marca, zapatillas rotas. Es martes, los delanteros reflejan el uso de más de una semana. En una parte del patio un grupo de chicos de rasgos orientales charlan entre ellos. En otra los varones juegan a la pelota y excluyen del juego a un chico al que le dicen "bolita villero", "sos un tronco, volvé a la villa".

La directora me lleva a una de las aulas. La maestra sentada al fondo, "frente" al pizarrón. Los chicos agrupados de forma "no tradicional", por lo menos para lo que yo recordaba; algunos de a cuatro, con sus mesas enfrentadas, alguno solo en el medio, alguno al lado de la maestra. Me llama la atención el deterioro de las mesitas y sillas que usan los alumnos. No son de madera, sino de caño y aglomerado enchapado en un tono verdoso. La maestra hace trabajar a los alumnos con un diccionario pero no todos atienden, algunos juegan a las cartas, otros organizan un partido de fútbol, algunas chicas se arreglan el pelo, la maestra se dirige sólo a los que escuchan. Salgo del aula un poco desconcertada por la situación. Por el pasillo me encuentro con una maestra joven que baja llorando las escaleras. Grita bastante fuerte que G. (un alumno) la insultó, que no lo aguanta más, que lo manden a "recuperación". Atrás, el niño en cuestión, le dice que ella lo insultó primero.

Me siento aturdida y sorprendida en mi primer día de campo. Cuando llego a la dirección nadie parece darle mucha trascendencia al hecho, parece cotidiano. Me comenta la directora: "es algo de todos los días, a veces pasan cosas peores y

5. Hago referencia al tipo de escuelas construidas en la última dictadura militar, durante la intendencia del Brigadier Cacciatore.

mejores". Sigue: "a los maestros jóvenes la realidad los supera, piensan que viniendo a estas escuelas (hace referencia a escuelas de barrio) evitan la realidad de la pobreza y la violencia de las zonas marginales. Pero la cosa cambió; a esta escuela asisten chicos que a veces no comen, por eso a pesar de ser escuela de jornada simple habilitamos el comedor, para que coman un plato de comida en el día. Lo de la violencia... bueno..., siempre es más fácil culpar a los chicos, se habla de alumnos violentos, marginales, de mandarlos a escuelas de recuperación y yo les digo, si Uds. hicieran una lista de los que quieren sacar de la escuela, llegan a fin de año con 5 chicos y aunque eso les parezca maravilloso, primero se quedan sin trabajo porque les cierran el grado; segundo, ¿no les parece que es la escuela común el lugar para trabajar con esos chicos...?"⁶

Comencé este apartado con un relato que ejemplifica mi experiencia etnográfica en escuelas, para plantear de qué manera mis primeros supuestos teóricos en torno a qué entendía por educación, diversidad, diferencia, etc., entraron en relación/contradicción con la realidad observada, situación que continuó durante mi estancia en las diferentes escuelas. Como afirma Rockwell, "si el observador no pretende sólo confirmar lo que ya suponía respecto de la escuela, se sorprende cuando se enfrenta a situaciones inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que espera que suceda. La alta frecuencia y diversidad de estas situaciones ayuda a convencerlo de que sabe muy poco sobre la vida de la escuela" (Rockwell, E.: 1985).⁷

El proceso de investigación incluye la interacción que el investigador tiene con los sujetos con los cuales estudia. La forma de involucrarme con determinados acontecimientos (y actores), me llevó a mantener una permanente reflexión, sobre todo en un tema como el de la relación "nosotros-otros", donde fue necesario trabajar con "mis propios prejuicios sobre los maestros prejuiciosos".

Reflexionando acerca de la relación que se produce entre el investigador y sus interlocutores, P. Willis realiza un aporte interesante al decir que el objeto no

está "afuera" de la realidad, sino que está inmerso en la propia realidad del investigador. Entonces, el proceso de conocimiento va a ser un proceso conflictivo, donde surjan las contradicciones que deben llevar a lo que él llama la *reflexividad* del antropólogo, "... la representación de los significados subjetivos, sentimientos y cultura de los otros, tiene que ver con lo que conocemos de nosotros mismos, ya que el objeto es un sujeto que se presenta de la misma manera que la subjetividad del investigador" (Willis, P.: 1983).

En este sentido, el investigador no es un espectador pasivo, negocia constantemente con los sujetos las definiciones acerca de los problemas que estudian.⁸ Para Habermas, este proceso es como situarse en una relación "dialógica" con los sujetos (Habermas, J.: 1987), relación dialógica que a mí entender, no debe ser interpretada necesariamente como una comunión de sentidos. Precisamente en el campo, la diversidad y contrastación de significados construidos entre el investigador y sus interlocutores y que atribuimos a los hechos que observamos, nos permite ir abriendo nuevos interrogantes y avanzar en el proceso hacia el conocimiento.

Realicé el trabajo de campo, en la zona oeste de Capital Federal,⁹ entre los años 1995 y 1998 en escuelas que presentaban en su matrícula la presencia de niños migrantes (internos, limítrofes y no limítrofes) o hijos de migrantes. Utilicé dentro de la metodología etnográfica, técnicas de observación con y sin participación, observación en recreos y aulas, entrevistas formales e informales¹⁰ a docentes, integrantes del Equipo de Orientación Escolar del distrito y alumnos.

La elección de la escuela primaria para estudiar los procesos de alterización y estigmatización, se fundamenta en el papel relevante de esta institución en el desarrollo cognitivo y social del niño. El niño comienza a emanciparse de la relación con sus padres; incorpora conocimientos, normas y valores diferentes de

8. Durante el año 1998 colaboré en un proyecto institucional elaborado por la escuela "C", donde se incluyó la cuestión de la presencia de niños migrantes en la escuela y su incidencia en relación con la comunidad escolar. En las reuniones que mantuve con los maestros a cargo del proyecto discutimos nuestros diferentes posicionamientos en torno a temas tales como: discriminación, diversidad, tolerancia, integración, etc.

9. En el año 1993 y parte del 94, realicé un trabajo de campo exploratorio en una escuela ubicada en la zona céntrica de esta ciudad que me permitió armar un corpus de indicios significativos, referidos al problema planteado.

10. Llamamos entrevistas informales, a aquellas que se producen en una situación de interacción no programada como lo es una entrevista formal y que muchas veces se da en una sala de maestros, en una charla con chicos, etc.

6. Registro de campo de la escuela "A".

7. Para profundizar en el análisis acerca de la relación investigador/campo y el lugar de la reflexividad ver Willis, P. (1980) y Rockwell, E. (1985). En un trabajo reciente que sintetiza parte de la investigación realizada, M.R. Neufeld, reflexiona en torno a una de las fórmulas de la etnografía: el campo "sorprende" al investigador. Entonces la autora pregunta y se pregunta "qué puede haber de exótico en escuelas primarias de barrio" que a pesar de todo, nos sorprenden. En, Neufeld, M.R.: "De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en las escuelas", *Gaceta de Antropología*, año XXIII, N° 1, 1998.

los que aprende con su familia;¹¹ se relaciona con "otros" niños, muchas veces diferentes a él, de los cuales construye imágenes positivas o negativas, que en el proceso de conformación de su identidad individual y social adquieren una especial significatividad.¹²

Todo este proceso, forma parte de uno más amplio al que Elsie Rockwell denomina "*experiencia formativa escolar*" (Rockwell, E.: 1982), en el cual tienen vital importancia la participación de los maestros y la escuela como institución. La relevancia de esta "experiencia", es fundamental, ya que si bien la familia es el primer espacio socializador del niño, donde va adquiriendo los valores propios de su "mundo", y consecuentemente la discriminación y el prejuicio socialmente aceptados, en la escuela se produce la interacción entre una multiplicidad de concepciones, tanto la de los maestros como la de los alumnos. Precisamente Rockwell, define a la escuela como el "*producto de una construcción social*" (Rockwell, E.: *ibid*), lo que significa que las relaciones establecidas en el interior de la misma, no son relaciones naturales, sino que son relaciones producidas por una constante negociación de significados. Esta negociación, en las escuelas en que trabajé, no es simétrica sino que está atravesada por el fuerte peso de la construcción de un colectivo "nosotros" frente a un "otros" altamente estigmatizado.

En este sentido, si bien aparece en la exposición del registro etnográfico una gran variedad de representaciones prejuiciosas, estigmatizadoras y estereotipadas acerca del "otro", esto no intenta sugerir que los docentes conformen una totalidad que comparta un conjunto homogéneo de representaciones y prácticas acerca de las minorías. Muchos maestros poseen un "sentido común crítico" sobre la realidad a la cual pertenecen y en la que actúan:

"más que un problema de procedencia cultural de los chicos, es un problema de clases, hay chicos cada vez más pobres en las escuelas de Capital..."
(charla informal con una maestra de la escuela "B").

11. El niño que entra en este proceso de socialización escolar, no es una *tabula rasa*, ni tampoco un sujeto pasivo, sino que ya lleva a la escuela ideas previas que ha ido tomando de su entorno familiar y social, las cuales también influyen en la construcción o no, de estereotipos prejuiciosos.

12. E. Achilli llevó a cabo un proyecto de investigación sobre la relación del niño y la escuela, allí afirma: "En la formulación que realizamos, entendemos por *experiencia formativa* al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo, los aprendizajes o, más correctamente, las apropiaciones que realiza. Ver E. Achilli: "El niño entre la escuela y la familia" (1993).

"a mí no me molesta trabajar en este tipo de escuela, hay maestros que no se la bancan. Estos son los chicos que más atención necesitan, hay que enseñarles más a ellos, pero a veces no podés hay un techo, los pibes están solos, los padres trabajan todo el día, no los pueden ayudar..." (entrevista con la maestra de la escuela "C").

"Los problemas no pasan tanto por el tema del origen o nacionalidad, me impacta ver a mis alumnas solas a veces por Flores a la noche muy tarde, me preocupan los padres que ya no pueden ocuparse tanto de sus hijos porque están ocupados en conseguir trabajo, en conseguir comida, y ojo, no estoy culpando a la familia de estos problemas, eso sería lo más fácil. Esto es producto de la crisis económica, esto es consecuencia del Estado que ya no se ocupa de la educación, la salud..." (entrevista a maestra de la escuela "C").

Para sistematizar la etnografía denominaré escuela "A", a la institución donde hice el trabajo de campo exploratorio, ubicada en el radio céntrico de la ciudad; escuela "B" y escuela "C" a las ubicadas en la zona oeste de la misma ciudad y en las que he realizado trabajo de campo intensivo.¹³

13. La escuela "A", es una escuela de jornada simple pero que habilitó el comedor para que pudieran acudir alumnos carenciados que necesitaban el plato de comida, muchas veces como "*única ingesta diaria*", según me informó la dirección de la escuela. Es un edificio nuevo, como dije antes, construido durante la intendencia de Cacciatore. En 1993 la matrícula era altamente heterogénea; tomando como variable por ejemplo, ocupación de los padres, encontré en un total de cerca de 350 alumnos por turno: en el turno mañana los padres eran encargados de los edificios de la zona, algunos profesionales, fundamentalmente abogados y contadores, empleados administrativos y amas de casa, desocupados y un grupo de changarines, vendedores ambulantes, albañiles, costureras, empleadas domésticas. Para el turno tarde, se observaba una reducción en la franja ocupada por empleados y amas de casa y crecían las dos últimas franjas. Un 4% más desocupados y un 8% más changarines, vendedores ambulantes, empleadas domésticas etc. Tomando como variable el lugar de procedencia, en el turno mañana encontré un 4% de niños coreanos, 2% de niños bolivianos, 3% de uruguayos, 2% de chilenos y dos o tres niños peruanos; provenientes del interior del país, fundamentalmente noroeste, un 10%. En el turno tarde se invierten los porcentajes, un niño coreano en primer grado, 8% de bolivianos, se mantenía (+ -) el número de uruguayos, chilenos y peruanos. La escuela "B" es de jornada simple, podríamos denominarla como una escuela "típica", en un barrio clase media. El edificio escolar es significativamente grande, también "estilo Cacciatore". Tiene una población en el turno mañana, diferente de la que acude al turno tarde. Es decir, al turno mañana asisten por lo general los chicos del barrio, hijos de empleados, comerciantes, algunos profesionales y niños coreanos cuyos padres tienen negocios en las inmediaciones de la escuela. Del total de la matrícula de la mañana, 327 alumnos, sólo el 4% son extranjeros, los coreanos más un 2% de países limítrofes (en orden decreciente paraguayos, uruguayos, peruanos y bolivianos), hay un 8% de niños migrantes internos. En el turno tarde empieza a variar la ocupación de los padres, se registra mayor cantidad de empleadas domésticas, cuentapropistas,

El multiculturalismo en el debate. Escuela y alteridad

En los últimos años, un concepto se ha transformado en la "vedette" de las discusiones en torno a la diferencia/diversidad. Este concepto, "multiculturalismo", surge en los ámbitos intelectuales para dar cuenta de una realidad, en absoluto nueva, que implica el reconocimiento de que en un mismo territorio pueden existir diferentes culturas.

Hay por lo tanto, una importante cantidad de material teórico producido con relación a esta temática.¹⁴ Las diferentes teorías nos hablan de

porteros, desocupados, talleristas textiles. Del total 325 alumnos, el 6% son extranjeros (en orden decreciente hay mayor cantidad de peruanos, luego coreanos y chinos, y le siguen por unidad uruguayos, bolivianos y chilenos), hay un 5% de niños migrantes internos. A pesar de ser tan bajo el porcentaje de migrantes en esta escuela, su presencia aparece sobredimensionada. Para los docentes y directivos es como si hubiera más de los que en realidad son. En el turno tarde sobre todo, se observa que muchos de los niños provenientes de países limítrofes y no limítrofes como Perú, viven en hoteles y en algunas casas tomadas cercanas a la escuela. Pero en esta situación están también algunos niños argentinos provenientes del interior del país. La escuela "C", también está ubicada en un barrio de clase media, es un edificio antiguo fundado aproximadamente en 1930 y que se halla muy bien conservado. Hace 15 años se agrandó parte del primer piso para tener más aulas. Es una escuela de jornada completa, por lo tanto funciona un comedor que alimenta a casi el 80% de la población escolar. Muchos de los niños que comen en la escuela, son poseedores de "becas de comedor", estas las solicitan sus padres a través de una carta donde deben expresar los motivos por los cuales no pueden pagar la cuota mensual de comedor. A diferencia de las otras escuelas, a ésta no van los chicos del barrio, por lo menos en su mayoría. Es decir, no van los chicos del barrio que espera la escuela; estos chicos son del barrio, pero habitan en hoteles de la zona, en "casas tomadas", piezas alquiladas, algunos provienen de Hogares infantiles cercanos etc. En 1996, la matrícula total era de 240 alumnos de los cuales el 24% eran de origen extranjero, sumándole casi un 8% de hijos de extranjeros. La mayor cantidad de niños extranjeros proviene de Bolivia, luego le siguen los provenientes de países asiáticos Corea, Taiwán y China, peruanos y otros de países limítrofes. Existe un porcentaje importante de migrantes internos, pero que ha sido difícil hacer un seguimiento ya que pertenecen a familias que se movilizan en busca de trabajo y por lo tanto muchos de estos niños no terminan el ciclo lectivo apareciendo a veces al año siguiente ya comenzado el año escolar. La ocupación de los padres descrita en los registros marca una diferencia con la escuela "B", es decir, encontramos un porcentaje significativamente mayor de empleadas domésticas, obreros, empleados, cuentapropistas (herrereros, electricistas, albañiles), costureras/costureros en talleres textiles, mozos, desocupados; un grupo de comerciantes textiles y dueños de restaurantes (esta ocupación coincide generalmente con los padres de procedencia asiática) y otro pequeño grupo de profesionales. Un diagnóstico elaborado por la escuela en 1995, menciona las características de la comunidad escolar: "familias monoparentales, padres semianalfabetos, violencia familiar e infantil, viviendas precarias, inestabilidad laboral, alto índice de pobreza, falta de higiene en los alumnos, pediculosis en gran escala, dificultades en el aprendizaje". En 1997, la inscripción da cuenta de un aumento de niños bolivianos o hijos de bolivianos y un leve aumento de niños asiáticos. Según un nuevo diagnóstico escolar aumenta el índice de desocupados y el de empleadas domésticas, de familias monoparentales. Treinta de los chicos habitan en hotel y en casas tomadas, 25 niños viajan desde la provincia (fundamentalmente del oeste) hasta la escuela.

14. En la bibliografía final doy cuenta de algunos de los autores y libros que pueden ser consultados.

posicionamientos ideológicos y políticos divergentes en torno a una misma realidad. Recuperaré brevemente, el análisis de Peter McLaren en "Terror blanco y acción de oposición" (McLaren, P.: 1997). Este autor, enrolado en la escuela de la pedagogía crítica, formula una distinción entre "multiculturalismo conservador", "multiculturalismo liberal" y "multiculturalismo crítico y de resistencia". No debemos olvidar, que McLaren sistematiza estos modelos pensando en la realidad norteamericana. A pesar de esto, creo que salvando las distancias pertinentes, nos pueden ser útiles para pensar nuestra propia realidad.

El *multiculturalismo conservador* plantea una igualdad entre minorías étnicas y la construcción de una "cultura común", pero parte de la base de que hay grupos mejor o peor preparados cultural y cognitivamente. Afirma, que existen comunidades de "orígenes culturales limitados" frente a otras más "racionales", representadas por la cultura blanca. El autor critica la manera en que estos "teóricos" ocultan que lo blanco también es una forma de etnicidad, construyendo como étnico toda forma cultural diferente a la cultura dominante. Avalan el asimilacionismo y el monolingüismo encubriendo tras estos propósitos nuevas formas de racismo. Para Giroux, otro pedagogo de la línea crítica "el multiculturalismo conservador se ocupa de la alteridad, pero describiéndola desde la cultura blanca, que no se cuestiona a sí misma silenciando el lugar de la lucha por la diferencia" (Giroux, H.: 1997).

El *multiculturalismo liberal* se separa del anterior proponiendo una igualdad cognitiva, intelectual y racional entre los diferentes grupos étnicos. Creen que las "limitaciones culturales" pueden ser modificadas o reformadas, como por ejemplo a través de la educación, para que todos puedan competir en condiciones de igualdad y libertad en el mercado. A esta línea McLaren la define como "humanismo etnocéntrico". En realidad, esta postura enmascara las relaciones de desigualdad y encubre el lugar de privilegio que ocupa la cultura dominante.

Por último, desarrolla la postura del *multiculturalismo crítico y de resistencia*, en el cual se alista. Para él, este multiculturalismo debe contener una "agenda política de transformación". Afirma que, para llevar a cabo esta política, es necesario pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Se enfrenta a la idea de "cultura común", ya que esta encubre la dominación y la asimetría de las relaciones sociales, bajo la idea "negociación entre grupos culturales diferentes".

66 Extendiendo el análisis realizado por McLaren a nuestra realidad escolar, podría afirmar que las actuales políticas culturales y educativas han naturalizado y ocultado bajo la "ideología" del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas

que se establecen entre la *diferencia/diversidad*. La escuela es concebida desde la perspectiva humanista-liberal, como el lugar de "encuentro"¹⁵ de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia, que bajo el telón de fondo de una supuesta "igualdad y armonía" ese "encuentro" está signado por la supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada. La pretendida "polifonía de culturas", enmascara la afirmación de superioridad de un modelo de sociedad por sobre las otras, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes económicos y simbólicos.

Es dentro de estos contextos que ha aumentado el interés de pedagogos y científicos sociales por la problemática de la llamada "educación multicultural",¹⁶ ya que, como hemos visto, los procesos históricos actuales (crisis económicas, movimientos migratorios, etc.) denotan una realidad inocultable dentro de los sistemas educativos como ser la presencia cada vez más significativa de niños migrantes. Estas escuelas se transforman así en espacios "multiculturales" que a su vez, son atravesados por una creciente desigualdad social que afecta tanto a los sujetos como a las instituciones.

Entiendo entonces por espacios escolares "multiculturales" precisamente a la intersección de las múltiples variables que abrevan en las escuelas como ser, el barrio en el que está inserta, la situación social, la cultura, la nacionalidad, etc. de los sujetos que en ellas encontramos (docentes, alumnos, padres y otros integrantes de la comunidad escolar), pero sin olvidar que estos espacios se constituyen y cobran significatividad en tanto son producidos en contextos históricos determinados y en determinadas relaciones de poder, como afirmábamos en otro trabajo "para comprender los modelos educativos que intentan 'recuperar' la diversidad cultural, se necesita partir de un 'multiculturalismo crítico', que de cuenta de las relaciones de poder, que historicize y cuestione las formas concretas en que se manifiestan las desigualdades sociales" (Montesinos, Pallma y Sinisi: 1995).

15. En los actuales Contenidos Curriculares, aprobados según la nueva Ley Federal de Educación aparece de forma recurrente esta idea del *encuentro* entre culturas, idea que criticamos por considerarla enmascaradora de los procesos de dominación, genocidio y etnocidio que en realidad se dieron y se dan en nuestras sociedades. Montesinos, Pallma y Sinisi: "Diferentes o Desiguales? Dilemas de los unos y los otros (y de nosotros también)" (1995).

16. Ver el libro de Jordán : *La escuela multicultural* (1994), donde analiza el papel que debe cumplir el profesorado frente a realidades escolares multiculturales. Este autor afirma, que si bien la escuela siempre trató de imponer la cultura oficial, la actual concepción de democracia, el derecho a la diferencia y el reconocimiento de las culturas minoritarias tendría que modificar los tradicionales planteos escolares y curriculares.

En este sentido quisiera aclarar que, en estas escuelas atravesadas por la pobreza y la desigualdad social, suceden "muchas más" cosas de las que recorté para la investigación. Las instituciones y los docentes, no sólo se enfrentan al problema que deriva de la presencia de niños migrantes en el aula, niños que como en el caso de los de nacionalidad china o coreana no hablan castellano y tienen otra forma de escritura. Si no que, como consecuencia del aumento de la pobreza urbana,¹⁷ enfrentan además, una multiplicidad de situaciones "dramáticas" vividas por los niños y sus familias. Lo novedoso de estos cambios, es que, en muchos de los casos, son los propios maestros los que van entrando en el sector de los llamados "nuevos pobres" o "clase media empobrecida", lo que incrementa el dramatismo:

"...muchos de nosotros no podemos aceptar que ya somos tan pobres como los chicos a quienes educamos y por eso despreciamos su forma de vida y su cultura y tratamos de diferenciarla de la nuestra, como si fueran cosas distintas..." (registro de interacción con docentes de la escuela "B").

"Lo que pasa es que la escuela pública cambió, ya no es lo que era antes, ahora hay mucha pobreza y muchos docentes no se acostumbran, porque eso era algo que pasaba en Pcia. pero no acá. Además los padres ahora eligen a las escuelas, no es como antes que íbamos a la que estaba cerca de nuestra casa" (entrevista a una de las secretarías de la escuela "C").

Esto se complejiza aun más, cuando su trabajo se desarrolla en escuelas atendidas por el llamado "Plan Social",¹⁸ fortaleciendo el estigma que les es atribuido como "escuela de pobres", "escuela basurero". Estas escuelas, estigmatizadas por el tipo de matrícula que reciben (niños migrantes y pobres) producen un movimiento casi sin salida entre lo *estigmatizado/estigmatizante*. Es decir, una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados, que a su vez estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos, en algunos casos, de la situación en la que se encuentra la escuela:

17. Para profundizar en el análisis de estos cambios ver el capítulo de este mismo libro: Montesinos y Pallma "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los 'usos' del espacio y la construcción de la diferencia".

18. El Plan Social, es un plan de asistencia focalizada, elaborado por el Ministerio de Educación y que se desarrolla en algunas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y otras tantas del país. Atiende necesidades de mejoramiento de infraestructura, material didáctico para los alumnos, etc. Para conseguirlo, el equipo directivo de la escuela debe elevar un informe dando cuenta de las necesidades de la escuela dada la población a la que asiste. El Gobierno de la ciudad de Buenos Aires también tiene un proyecto focalizado de asistencia llamado Zona de Acción Prioritaria.

"Como te decía acá es difícil trabajar porque a los chicos les cuesta aprender, nosotros casi no podemos enseñar. Los problemas familiares son terribles, son familias con muchos problemas, algunos muy pobres, sin padre o sin madre, porque se fueron. Esta es una escuela especial, cuando yo vine hace tres años me parecía que estaba en la provincia, donde hice mis prácticas. Es como en todos lados, siempre hay escuelas 5 tizas y escuelas 1 tiza, ésta es de las últimas, le dicen escuela basurero, nos mandan todo lo que no quieren en la zona, y no nos podemos dar el lujo de elegir matrícula, tenemos que seguir acá o ser futuros desempleados" (Charla con una maestra de la escuela "C").

"Yo sé por qué pasa esto, por qué esta escuela se transformó, porque es una escuela receptiva, recibe todos los chicos con problemas, violentos, migrantes, con problemas de aprendizaje, no pone límites. Esta es una escuela de alto riesgo, los chicos no tienen sólo problemas de aprendizaje, tienen problemas de conducta, reproducen lo que viven en sus casas, como te dije padres alcohólicos y golpeadores, madres que no están en todo el día porque tienen que trabajar, entonces los cuida la abuela que no puede ayudarlos porque generalmente son analfabetas o ignorantes (...) Además como docentes no podemos hacer nada con este tipo de chicos." (maestra recuperadora, escuela "C").

A su vez, este circuito de estigmatización, favorece el surgimiento de lo que llamo experiencias de diferenciación negativa. Algunos docentes, ante las circunstancias que les tocan vivir, la progresiva desvalorización de la profesión docente, los bajos salarios, una formación deficiente para enfrentar las actuales dinámicas sociales y culturales, terminan culpabilizando a los niños, acusándolos de ser los artífices de la desvalorización de su práctica:

"con estos chicos no se puede trabajar más, no sirve lo que hacemos, algunos chicos son casi irrecuperables y encima los padres vienen y te exigen en vez de ocuparse ellos de sus hijos".

Pero al culpabilizar a la "víctima" no registran que ellos también son víctimas¹⁹, de un sistema social que los excluye. Charlando sobre estos temas con una maestra de la escuela "B" decía:

19. A.Thlsted y M.R.Neufeld describen de que manera los sujetos "viven" estas experiencias de exclusión en "La producción social de la singularidad del sufrimiento", V Congreso de Antropología Social, La Plata, 1997.

"ya no tenés posibilidad de elegir donde querés trabajar, te meten en cualquier lado, ya no se respeta más al maestro, me ofrecieron un cargo fijo en una escuela de villa, pero no agarré, no ya no...: hay que decir basta en algún momento, tengo la antigüedad docente suficiente como para poder decidir, por dos miserables mangos más no me vuelvo loca, si tuviera que elegir de nuevo profesión, no elegiría esto...".

Estas experiencias de diferenciación negativa, se traducen además en lo que Teresa San Román denomina alterofobia, la cual "no necesariamente implica fobia a los otros, aunque pueda serlo, sino fobia a la mezcla de otros órdenes con el propio" (San Román, T.: 1996). Es decir, se establece una distancia, casi un abismo de diferencias, a través del cual los docentes experimentan que sus historias de vida y su "cultura" no tienen puntos de contacto con las de estos niños y padres caracterizados según determinadas carencias y atributos negativos.

Por último, pensar todas estas situaciones como parte de la vida cotidiana escolar, permite conceptualizar a la escuela no como un ámbito local, espacial y cerrado donde se enseña y se aprende. La escuela, como vemos, es un campo de interrelaciones múltiples, de negociaciones, mediaciones y relaciones de poder que la interconectan con la sociedad global, de la cual forma parte.

Nosotros y los Otros. Estigma, estereotipo y racialización

Concebida como vehículo "homogeneizador" de las diferencias, la escuela se encuentra en la actualidad atravesada por el conflicto que plantea esta tradición fuertemente arraigada en el imaginario, frente al aumento cada vez más significativo en su interior de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión/exclusión con relación a la alteridad.

Sumado a esto, avanza la producción de un sentido común construido desde algunos medios de comunicación y desde los sectores neoconservadores en el poder que tiende a reforzar el etnocentrismo, el prejuicio y las concepciones del mundo estereotipadas existentes en la sociedad. De acuerdo a este "nuevo sentido común",²⁰ la sociedad es concebida como conjunto de individuos, se pretende que

20. Michael Apple, pedagogo de la escuela crítica norteamericana, pensando en la realidad de EE.UU., afirma: "...La nueva derecha trata de intervenir en el sentido común y ordinario de la gente transformando su conciencia práctica (...) Esta intervención no es una imposición

los grupos o la clase social pierdan valor como categoría social. Se exalta o culpa al individuo aislado de su éxito o fracaso (Montesinos, Pallma y Sinisi: 1997).

En este contexto, la relación *nosotros-otros* se (re)presenta como una relación entre colectivos irremediabilmente opuestos, entendida casi como una relación de "competencia". Un "nosotros" de "cultura occidental", "cumplidores de la ley y la normatividad vigente", "trabajadores", "decentes", frente a un "otros" visto como "lentos, ilegales, atrasados, inmorales, deficientes, invasores...". En las entrevistas realizadas a docentes durante el trabajo de campo, muchas veces aparecen estas categorías de oposición:

"nosotros pagamos los impuestos con mucho sacrificio y ellos (refiriéndose a los migrantes limítrofes) tienen hospital gratis, comedor escolar gratis...";
 "mis abuelos eran inmigrantes pero le dejaron algo al país, el Hospital Italiano, el Hospital Español, estos que nos dejan?...";
 "nosotros tenemos una cultura europea y por lo tanto es muy difícil intercambiar con una cultura inferior" (registro de interacción con varios docentes de la escuela "C")

Quisiera remarcar, como dije anteriormente, que en los *espacios escolares "multiculturales"*, los "otros", no son sólo "otros culturales": los niños y sus familias provenientes de otros países. Los "otros", son también los llamados "niños problema", los "violentos", los "pobres", los que provienen de familias "desorganizadas, monoparentales". En estas escuelas, esos "otros", son los que refuerzan o adquieren un estereotipo diferencial negativo construido previamente —como veremos más adelante— que podríamos sintetizar como en el título de la película de Ettore Scola, "Feos, sucios y malos", y que se contrapone al estereotipo de niño "normal" idealizado, de "buena familia", etc.

En un trabajo de décadas pasadas, Edmund Leach definía la relación "nosotros-otros" de la siguiente manera: cada uno de nosotros construimos un "yo" que se identifica con un colectivo "nosotros", que a su vez se contrasta con algún "otro". Si el otro aparece como algo muy remoto, se lo considera benigno,

sino que reelabora de forma creativa los deseos y miedos existentes, por qué un trabajador sin empleo acusa a negros y mujeres? Por qué un director de escuela acusa a las minorías negras o latinas de los problemas de violencia?, las respuestas a estos interrogantes no están ordenadas previamente sino que están construidas por el juego de las fuerzas ideológicas de toda la sociedad"... (Apple, M. : 1996).

no, tal como al *buen salvaje* imaginado por Rousseau. En el polo opuesto, el otro puede ser muy cercano y relacionado con nosotros mismos: relación padres-hijos, doctor-paciente, profesor-alumno, etc. Pero entre estos dos polos se encuentra otra categoría, es aquel otro que estando próximo es incierto, generando un nuevo sentimiento de amenaza, de inseguridad, ansiedad y miedo (Leach, E.:1967).

Considero, que al construirse la relación *nosotros-otros* como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que "otros somos todos", porque la diferencia es tal en tanto se constituye como relacional y dialéctica: *nos-otros*. Es imposible la existencia de un nosotros sin la presencia de "otros" que interpeleen nuestra propia alteridad. El problema estriba, en que mientras esos "otros" sigan siendo producidos como una amenaza que atenta contra el orden de las instituciones, como los culpables de las situaciones de crisis, de la violencia, del desempleo, estamos negando y ocultando la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de nosotros mismos en estos procesos.

Es esencial además no perder de vista que, en la relación *nosotros-otros*, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan por un lado, en la elaboración de marcos teórico-conceptuales y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias.

Precisamente el auge de la teoría del "relativismo cultural" y del "respeto por las culturas", produjo que los docentes tejan toda una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los "otros", tratando de explicar sus costumbres como "propios" de la cultura; a veces evitando juicios valorativos, otras adoptando una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia, que se resumiría en la idea "a pesar de ser diferente, yo lo perdono".²¹ En este sentido, la diferencia es construida desde un concepto de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos por lo tanto en ahistóricos.

Pero por otra parte, también se construyen sobre los niños migrantes y sus familias, una serie de atributos negativos muy cercanos a la alterofobia y la raciación. Entiendo al *proceso de racialización/alterización*, como aquél por el cual la diferencia se clasifica y se evalúa de forma negativa y etnocéntrica a

21. Esta idea es desarrollada por García Canclini al formular una interesante crítica al relativismo cultural en "Cultura y Sociedad" (1981).

partir de atribuir comportamientos, actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos.

Los sentimientos de amenaza que se expresan en la alterofobia, refuerzan la construcción de un nosotros alejada del otro. Un nosotros que también se racializa positivamente por oposición, no es lo mismo en nuestra sociedad ser "blanco" que ser "negro, bolita, villero". La sucesiva construcción de estereotipos culturales racializados que encontré en el campo dan cuenta de estos procesos.

El estereotipo es el conjunto de rasgos que pueden caracterizar a un grupo en "su aspecto físico, mental y en su comportamiento". Para Perrot y Preiswerk el estereotipo se compone de dos elementos fundamentales: la simplificación y la generalización. A través del primero, la realidad es simplificada en la elección de "elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos (...) por la generalización una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones (...) cuando se ha visto a uno, se han visto a todos". El etnocentrismo existente en la creación de estereotipos, se transforma en un "mecanismo de defensa que tratará de suprimir la comunicación" entre el nosotros y los otros. (Perrot y Preiswerk:1975).

También, la construcción de estereotipos culturales racializados, va acompañada de una percepción sobredimensionada de la diversidad, se generaliza a partir de 3 o 4 casos la "cultura" de los bolivianos, de los peruanos o de los coreanos. Estos estereotipos construidos desde el sentido común, dan cuenta de representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad.²²

En relación a los niños bolivianos o hijos de bolivianos, la racialización del estereotipo está muy ligada a la relación rapidez vs. lentitud, la limpieza o el aseo personal, los condicionamientos ambientales, la forma de hablar, una deficiencia lingüística natural:

"los bolivianos son muy lentos, atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (...) es natural que sean así ... vienen con una pobreza cultural";

"El altiplano los hace más lentos, es por la falta de oxígeno";

22. Los datos que dan cuenta de esta construcción de estereotipos culturales racializados no son característicos de "una" determinada escuela o docente. Por el contrario, los hallamos en la mayoría de los entrevistados, así como también en los medios, vecinos etc.

"Los bolivianos son culturalmente diferentes, no tienen nuestra cultura, tienen otra cultura, por eso no se asean";

"A veces no los entiendo, aunque ponga voluntad, dicen botar, sorbete, a los útiles les ponen otro nombre, por eso los chicos los cargan; además arrastran la sshh, lo que hace más difícil poder entenderles...";

"Tienen pobreza en la forma de hablar, les cuesta expresarse, por eso no hablan".

A pesar de estos estereotipos negativos, los niños bolivianos entran en el imaginario de lo mínimamente aceptable en comparación con otros grupos étnicos porque:

"no molestan, son callados, se respeta la figura del docente. La familia es unida y apoyan la tarea escolar".

Con referencia a las comunidades asiáticas, uno de los mecanismos de racialización más frecuente es el que vincula rasgo fenotípico con nacionalidad, en este proceso se simplifican las diferentes nacionalidades en una: todos son coreanos; cuando en realidad en los registros aparecen también niños de nacionalidad china y taiwanesa; otro de los mecanismos, va ligado a la ultrageneralización de estereotipos positivos por un lado y negativos por el otro:

"los coreanos son más inteligentes, (...) son rápidos en matemáticas (...), tienen más espiritualidad en lo que escriben, si vos ahí ves una planta verde, ellos ven algo más (...), son más disciplinados";

"son orgullosos, no vienen con actitud humilde de extranjero (...) nos usan, usan la escuela de puente";

"los coreanos son todos explotadores, sobre todo con los bolivianos, los hacen trabajar 18 hs. por día..."

Los peruanos representan el polo más negativizado de la diferencia. A pesar de que en una oportunidad la directora de la escuela "B" comentaba: *"los peruanos tienen mejor nivel educativo, las mujeres casi todas terminaron el secundario, un tercer grado de allá es como un cuarto de acá"*, esto no coincidía con lo que pensaban los docentes. Para ellos era exactamente a la inversa, un niño peruano con tercer grado hecho debía volver a hacerlo acá, ya que el nivel era significativamente inferior al de la escuela argentina. Pero, por otro lado, el hecho

de ser peruano generalmente inspira sospecha ya que se asocia a delincuencia, violencia e ilegalidad:

"Siempre son violentos, cuando tenés uno en el grado hay problemas";

"Cuando decís peruano decís locutorio trucho, son ladrones, no viste en los diarios? siempre hay problemas con ellos";

"Con los peruanos hay que estar atentos a la documentación, nosotros les pedimos que la gestionen rápido y en principio aceptamos el permiso de permanencia en el territorio pero después nos puede traer problemas".

Por último, otro estereotipo muy recurrente en estas escuelas es el relacionado a la pobreza. En efecto, el impacto que produjo el aumento de la pobreza urbana y su presencia en las escuelas repercute de manera contradictoria en los docentes y en las familias "tradicionales" del barrio. La pobreza muchas veces es concebida como una "cultura", como una forma de vida que se autoperpetúa y se reproduce de padres a hijos.²³ Las familias son caracterizadas por su desintegración y desorganización, por la falta de "valores", por la violencia, etc.

Me pregunto, ¿de qué manera está preparado el docente para trabajar con estos niños cada vez más pobres y que además conviven en su propio barrio? ¿Qué problemas, a nivel de las representaciones y de las prácticas se desatan cuando irrumpe la pobreza en la ciudad? ¿Qué imaginario relacionado con la diversidad se pone en juego?

"El día del paro se dio igual la vianda, a las 12 estaban en la puerta, no faltó ni uno, es lo único que les interesa de la escuela";

"los chicos hijos de esta pobreza son cada vez más problemáticos, sobre todo en primero, tienen muchas falencias, chicos golpeados, con graves problemas de conducta cada vez es peor".

Investigadora: ¿y a qué atribuí desde tu experiencia este aumento de violencia en las familias?

23. Existe un planteo tradicional dentro de la antropología y que define la pobreza en estos términos, ese planteo es el que desarrolló Oscar Lewis a fines de los 50, en su clásico libro *Antropología de la pobreza. Cinco familias*.

"acá los problemas son económicos pero además se han constituido familias monoparentales, los chicos viven con la madre o con la abuela, en hoteles, casas tomadas, inquilinatos, duermen todos en una pieza, el padre se emborracha, aparece y desaparece..." (entrevista realizada a una de las maestras de los primeros grados de la escuela "C").

"bueno, tiene mucho que ver que la mayoría de estas familias son golondrinas, vienen a la capital para mejorar la situación que tienen en sus provincias, pero como acá no todo es rosas y menos ahora al poco tiempo se tienen que volver, porque mal que bien allá dejan parte de la familia y se pueden ayudar, así que es un flujo constante, van y vienen... Además ahora se le suma el problema de las familias, son abandonadas, con problemas de violencia entre los padres o con los chicos. 'Vienen acá a comer porque a veces esta es la única comida que se llevan a la boca', 'Cada vez hay más violencia y pobreza, más pediculosis, más desnutrición entre los chicos, no nos otorgaron más becas de comedor para el año que viene... también hay más bolivianos que vienen de las casas tomadas de la zona...' " (entrevista realizada en la escuela "C").

"N. venía con un olor a pís terrible, acá lo bañó la cooperadora y le cortaron el pelo, los piojos eran del tamaño de una mosca, hasta vino mordido en el cuello por una rata, una vez lo fue a buscar la portera. Vive en una casa tomada, no se animó a entrar, imagínate como será donde vive, sin luz, sin agua, parece mentira que en pleno Flores alguien pueda vivir así" (registro escuela "B").

Decía un maestro en actividades pasivas:

"Estos pobres no son como los de antes, yo fui maestro de villa, antes los pobres luchaban por ascender, por tener una vida digna, respetaban la escuela. Ahora son narcotraficantes, asesinos, violadores, fijate como viven en los hoteles, todos juntos en una pieza, se emborrachan, pegan y después los chicos hacen lo mismo que ven, la escuela no les sirve" (registro de interacción en la escuela "C").

71 La construcción de estereotipos se realiza a través del conocimiento cotidiano y del sentido común, de la misma forma se realiza la construcción de prejuicios. En

ESTIGMA
PREJUICIO
ESTEREOTIPO

este sentido, A. Heller dice sobre la categoría prejuicio: "...es la categoría de pensamiento y del comportamiento cotidianos (...) análogamente es el pensamiento cotidiano un pensamiento fijo en la experiencia, empírico, y al mismo tiempo, ultra generalizador" (A. Heller:1970). Este proceso de ultrageneralización se realiza a través de dos vías o caminos, por un lado "asumiendo" estereotipos o esquemas ya elaborados y por otro, se adquiere a través del medio en que crece el individuo. Si bien el prejuicio puede ser individual, la gran mayoría de nuestros prejuicios tiene raíz social, ya que "solemos asimilarlos directamente de nuestro ambiente" (Ibid.:1970). Es importante destacar dentro de este esquema la función "integradora" del prejuicio, por ejemplo en la cotidianeidad escolar, el prejuicio sirve para mantener la cohesión de la identidad nosotros, ante los sujetos objeto de la discriminación (recordemos algunos de los datos antes mencionados).

A pesar de esto, es importante tener en cuenta que no siempre existe una relación tan explícita entre la discriminación y el prejuicio. Allport, refiriéndose a este problema afirma que, en esas "relaciones complejas" entre actitudes y comportamientos, la discriminación aparece por "vías indirectas y ocultas", ya que muchas veces implica un compromiso público difícil de asumir por determinados sujetos ante la sociedad (Allport: 1954). De hecho, cuando en algunas escuelas se trabaja el problema de la discriminación, el prejuicio,²⁴ etc., siempre se lo hace como un problema que pasa entre los niños, en el barrio o en la sociedad, pero muy pocas veces asume su lugar de productora de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación y exclusión de la diferencia: una escuela que selecciona la matrícula, una escuela donde los niños bolivianos repiten primer grado por ser considerados "deficientes lingüísticos", una escuela donde se cambian al español los nombre de niños coreanos o chinos, son actos que aparecen ocultos bajo el manto de la "normalidad" de la cotidianeidad escolar.

Por último, siguiendo a Goffman, creo que el estigma es un atributo altamente desacreditador construido en relación a determinados estereotipos y marcas de las cuales son supuestamente "portadores" algunos sujetos y que significan posicionamientos desde quien los construye: pertenecer al grupo de los "normales" (Goffman, E.: 1963). De los diferentes tipos estigmas que señala Goffman, fueron los referidos a la raza, la nación y la cultura los que más encontré en el trabajo de campo,

24. Estas situaciones las hemos observado recurrentemente en muchos de los talleres que participamos con los docentes y los niños.

estableciéndose una relación compleja entre estos diferentes atributos y estereotipos, por ejemplo: ser boliviano, cultura atrasada, pobre, cuyo estigma estaría dado por ser "negro" y por la "lentitud".

Existen en las representaciones estigmatizadoras una mezcla de marcas de clase, residenciales y étnicas difícil de desentrañar. Las "representaciones" son formas de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes, construidos históricamente con lo cual se le otorga sentido a las categorías sociales. Estas representaciones además, son generadoras de prácticas concretas, ya que no existe representación sin práctica social, aunque esta relación no se da de manera mecánica ni lineal.

Revisión

Como vemos, además, la construcción de estigmas se encuentra dentro de un marco de relaciones sociales determinadas ya que involucra las definiciones que las demás personas realizan sobre un sujeto y viceversa. En la construcción de dichas definiciones aparecen construidos códigos de categorización y representaciones (Cardoso de Oliveira:1992), por el cual se afirma la diferencia del "nosotros" frente a los "otros".

Del tipo de estigma antes mencionado, fue especialmente significativa la categorización estigmatizante que se realiza en torno de los niños bolivianos. La frase repetida por algunos maestros acerca de estos niños: "todavía están bajando del cerro, cuando están en 5to grado recién llegan" se transforma en lo que llamo una *condensación estigmatizante* del grupo. Condensación, porque en ese dicho se resume el estereotipo cultural racializado, el supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y consecuentemente la esperable conducta escolar del grupo. Estigmatizante, porque se le atribuye como una marca "natural", que se "hereda" de padres a hijos y que difícilmente el grupo pueda revertir. De hecho, algunos maestros se "asombran" cuando algún niño boliviano rompe la marca del estigma y se transforma en una excepción a la regla: incorpora rápidamente la lecto-escritura, resuelven cálculos matemáticos sin problema, etc.

En esta categorización además, abrevan toda una serie de sentidos construidos a priori y que definen, en el caso de los niños bolivianos, sus conductas desde lo que Graciela Frigerio llama una "biografía social e intelectual anticipada" (Frigerio, G.:1992). Es decir, sin conocer profundamente al grupo se "sabe" de que forma van a responder y se elaboran estrategias pedagógicas y actitudinales. Por ejemplo, a muchos niños bolivianos se los hace repetir primer grado; algunos maestros los sientan solos para que se "concentren mejor"; se les recomienda a los padres que les hablen más, así ellos "hablan" en la escuela.

Relacionado con los párrafos anteriores, en el próximo apartado intentaré reflexionar sobre algunas situaciones que se desprenden de los llamados procesos de "integración" al sistema educativo de la diversidad sociocultural que caracteriza a nuestra población. La idea es poder iniciar un análisis crítico acerca de los sentidos y significaciones que, en torno a la categoría "integración", se construyen y se "usan" en la cotidianeidad de las escuelas y cómo este uso se articula de manera problemática en los antes denominados *espacios escolares multiculturales*.

Cuando la integración es un problema: "integrados/no integrados"²⁵

Durante el trabajo de campo surgieron otros interrogantes, relacionados con una cuestión central en las escuelas como ser los procesos de *integración* de los niños de diferente procedencia nacional, étnica o de clase, encontrando una situación que llamaré de *homologación paradójica* que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos otros referidos a la incorporación en la escuela común de los niños con discapacidades físicas o "necesidades educativas especiales".

Parafraseando a Laing,²⁶ es probable que esta temática pueda resultar una obviedad, pero puede no ser tan obvio para otros —por ejemplo, para los sujetos afectados por la integración—. Puede resultar una obviedad discutir acerca de la integración de los niños "diferentes" a la escuela común, pero que hay detrás de estos procesos ya no es tan obvio. Pensar en estas cuestiones tan cotidianas, me permitió afinar la crítica teórica hacia aquellos procesos cada vez más naturalizados y consecuentemente más incorporados al sentido común.

Diversidad Cultural e Integración: un sentido construido desde la Antropología y la Educación

Para la Antropología clásica la diversidad cultural y su posible "integración" fue tratada de diferentes maneras. Por ejemplo, para el evolucionismo, existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana.

25. Este apartado está relacionado con una ponencia que presenté al Congreso de Antropología, La Plata 1997 "Integración escolar y diversidad socio cultural. Una relación polémica".
26. Ver "Lo Obvio", en Laing (1970).

La diversidad cultural existente era vista como supervivencias de etapas anteriores, cuanto más atrasadas o primitivas, más lejos están del modelo de civilización propuesto. Si bien se planteaba la universalidad de la psiquis humana, se piensa que existen grados en el desarrollo de la razón. Supuestamente, el sistema educativo formal permitiría que los sectores "más atrasados" —las otras culturas— entren en la corriente de la civilización y el progreso, asimilando la diversidad cultural existente al modelo occidental.

El asimilacionismo, que metafóricamente es tragarse al otro, deglutirlo, plantea una adaptación de la diversidad a la cultura hegemónica. "Uno de los grupos debe ceder ante el otro su personalidad" (Perceval, J.:1995). Ligado a la problemática educativa, reminiscencias del evolucionismo aparecen en los Estados Unidos "promovidos por una Psicología" (Rockwell, E.:1980) que se basó en la posición teórica de Levy-Bruhl y Whorf: *deficiencias* lingüísticas y pensamiento *prelógico* de la que son portadores los niños negros se soluciona a través de una educación compensatoria que les permita incorporar estructuras más lógicas.

El funcionalismo y el culturalismo norteamericano, han tratado de explicar el problema de la diversidad a través del relativismo cultural o el respeto por las culturas, cuyo objetivo más importante era eliminar el etnocentrismo proveniente de las teorías evolucionistas. El relativismo creó modelos estáticos de explicación, por los cuales las culturas permanecían inmodificables ante el contacto cultural ya que la interacción podía llevar a la *desintegración* de la cultura.

A principios de la década del '30 el antropólogo R. Linton²⁷ analizó la problemática de la integración cultural, significándola como "...el desarrollo progresivo de ajustes cada vez más perfectos de los diferentes elementos culturales..."; más adelante afirma "...es necesario acentuar otra vez la distinción que existe entre los patrones de cultura y la conducta real de los miembros de la sociedad. La conducta en sí es mucho más flexible que las pautas a las que responde (...) Las pautas o patrones de conducta son en realidad los elementos de cultura más fáciles de modificar y la mayoría de los cambios culturales comienzan en ellos" (Linton, R.:1936). La cultura entonces, es definida como un sistema integrado, normativo, como un patrón cultural que puede, llegado el caso, imponerse a aquellas conductas individuales que no se amoldan a la sociedad, por eso la interiorización

27. En el capítulo "La integración", Ralph Linton menciona los "desajustes" que se producen entre los Tanala frente a los cambios introducidos en el cultivo de arroz y cuáles serán los mecanismos integradores de la cultura.

temprana de los patrones de conducta en los individuos (los niños) permite crear hábitos, valores y moldear comportamientos.

El culturalismo cuando trató de explicar por qué fracasaban en la escuela los alumnos pertenecientes a las minorías, utilizó el concepto de *diferencia cultural*. Se piensa a la escuela como el ámbito donde se producen "conflictos culturales" basados en diferentes códigos, lenguajes y representaciones pertenecientes a esas minorías, los otros niños y los representantes de la institución escolar. La teoría de la diferencia cultural surge en el seno del relativismo norteamericano. Para esta línea de pensamiento, existen diferentes pautas culturales dentro de la sociedad que entran en "conflicto" con la cultura dominante representada por la escuela y esta sería la causa del fracaso escolar.

Actualmente el incremento de los movimientos migratorios, desde los '60 en adelante, denota una realidad significativa dentro de los estados nacionales. Los discursos sobre la diversidad, la identidad, la integración, la discriminación y la xenofobia se han reactualizado. Diferentes vertientes teóricas de las Ciencias Sociales tratarán de analizar estos procesos, cuestionando por un lado los modelos etnocéntricos y asimilacionistas y por otro poniendo en evidencia el aumento de la exclusión social como consecuencia de las políticas racialistas del neoliberalismo conservador.

Se discuten las diferencias entre asimilación e integración.²⁸ Mientras que para algunos autores son opuestos: "La integración no significa asimilación (...) La asimilación pretende hacer del otro que sea como yo. La integración es querer que al otro se le trate como a mí, supone respetar al otro en su diferencia, pero no encerrarle en las mismas..."; (Harlem Desir: 1992); otros cuestionan la idea misma de integración: "...Por la integración hay que renunciar a uno mismo (...) cuando a los gitanos y a tantas minorías se les pide que se integren, lo que se intenta es que renuncien a su propia identidad..." (Tomas Calvo Buezas:1992); hay quienes piensan la integración y la asimilación como dos procesos conjuntos y contradictorios: "Una población puede estar asimilada culturalmente a la sociedad receptora pero no integrada socialmente..." (Alvarez Doronsoro:1992). Como mencioné páginas arriba, aparecen desde los ámbitos académicos propuestas para una educación multicultural que "integre" en el plano social y cultural a los diferentes grupos étnicos, que respete las diferencias y promueva la tolerancia.

La creación del sistema educativo en la Argentina a fines de siglo, estuvo influenciado por los paradigmas positivistas y evolucionistas en educación

28. Ver entre otros autores que abordan esta temática a Perceval; Alvarez Doronsoro; Juliano etc. Todos autores citados.

teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos bárbaros, simples. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una "integración" obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo en que se basó la ley 1420, se cristalizaba en mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión, a través de los cuales se trataba de integrar tanto a los inmigrantes como a los ciudadanos nativos: "La oferta uniforme contenida en un mismo curriculum permitiría la igualación de todos los sujetos a través de un único camino, asimilándolos a la cultura dominante" (Montesinos, Pallma, Sinisi :1995).

El modelo integracionista persistió, con algunas modificaciones, hasta nuestros días. La nueva Ley Federal de Educación, aprobada en noviembre de 1994, intenta desde el programa de Contenidos Básicos Comunes²⁹ y desde la implementación de circulares³⁰ (Ministeriales, Municipales), "incorporar" las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación. Se reconoce una situación que, de hecho, siempre formó parte del universo escolar: la escuela fue, y es, el espacio -tal vez uno de los más significativos- donde sujetos diferentes confrontan historias y realidades también diferentes. Pero estoy en condiciones de afirmar, a partir de la experiencia etnográfica en el abordaje de estas temáticas, que tanto desde la nueva propuesta curricular como de las representaciones de los docentes acerca de la diferencia, se parte de un relativismo casi ingenuo que piensa a las culturas como entelequias aisladas que se "encuentran armónicamente" en el ámbito escolar.³¹ El conflicto se elimina a través del respeto hacia la diferencia y se ocultan los enfrentamientos producidos por la desigualdad estructural.

Ligado también a la eliminación de prácticas discriminatorias y a fomentar la tolerancia, el respeto y la aceptación de los niños que presentan diferentes discapacidades físicas -o mejor dicho con diferente nivel de capacidad- se ha propuesto, desde las teorías de la Educación Especial, la importancia de la "integración" a la escuela común de estos niños. Este proceso además, les permitiría incluirse en el espacio de la socialización cultural de la que fueron

29. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Bloque 2, Cáp. Cs. Sociales, p. 180, 182.

30. Decreto N° 25 (1995) y la Ordenanza 47.857 (1994) del Consejo de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y otros.

31. Estas relaciones las desarrollamos en "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación" Montesinos, Pallma y Sinisi (1997).

sistemáticamente excluidos. Esta exclusión está dada principalmente por la forma en que se concibió y se concibe la discapacidad: como una "patología" inmodificable, una anormalidad por oposición a lo que se entiende por "lo normal": manifestación del orden, de la regla, del equilibrio psíquico, de la armonía física, de la "salud".³²

Al pensar la educación de los niños con discapacidades desde el modelo integrador, B. Braslavsky³³ afirma "...es el principio que actualmente domina en la comunidad científica, que concibe la 'integración' como complemento del principio más general de la 'normalización'..." y continúa en una cita "...se trata de la integración o incorporación, a la escuela común, de los niños que tienen dificultades para los aprendizajes escolares por causas permanentes o transitorias, que hasta no hace mucho tiempo eran aceptados, y todavía lo son, en escuelas de 'educación especial'. Este concepto difundido por las Naciones Unidas a partir de 1981, rige en las leyes de la mayoría de los países. En años más recientes se ha elaborado el concepto de 'niños con necesidades educativas especiales', que no sólo comprende a los que tienen defectos de origen biológico, sino también a los que tienen dificultades de origen cultural y social (...) se sabe que el fracaso escolar se origina en los primeros aprendizajes y se localiza, sobre todo, en las poblaciones más pobres de las zonas marginales y rurales, de algún modo *equivalentes al 'primitivismo'*"...³⁴

Los "usos" de la integración

En este punto trataré de analizar de qué forma la categoría integración es "usada" y cómo los marcos teóricos se imbrican de forma subyacente o no en la cotidianeidad de la vida escolar como en el imaginario colectivo y discursos de maestros, directivos y otras autoridades educativas, reconociendo además que estas narrativas circulan en la sociedad de la cual forma parte la escuela.

El uso "acrítico" supone cierta "manipulación" de las categorías que aplicadas a situaciones de la vida cotidiana las naturalizan, las cosifican (como veremos en

32. Ver la relación entre lo normal y lo patológico en Canguilhem.

33. Estas citas fueron extraídas de un artículo publicado por Novedades Educativas, N° 76, 1997, lo que me llamó a la reflexión por la difusión que esta revista tiene en el ámbito docente. Quisiera alertar también ante una mala interpretación de mis afirmaciones ya que concuerdo plenamente con la integración de los niños con "necesidades educativas especiales".

34. La cursiva es mía.

los registros etnográficos). Si trasladamos este planteo al interior de la escuela, que como afirmé más arriba no es un espacio cerrado y armónico sino como un campo conflictivo, donde se cruzan múltiples intermediaciones y negociaciones, es mi interés indagar sobre las posibles consecuencias a las que pueda llevar esta manipulación.

es espacio escolar

Los datos conceptualizados en este análisis, se corresponden con el trabajo de campo realizado en las escuelas descritas páginas arriba. Las entrevistas y encuentros informales fueron realizadas a directores, docentes y algunas integrantes del Equipo de Orientación Escolar. Creo que es necesario aclarar que no era un objetivo explícito de la investigación indagar sobre los procesos de "integración" de las minorías a la escuela, la necesidad de problematizar esta categoría surgió cuando resultó llamativo el "uso" que los docentes hacían de ella. ¿Qué significa "integración" para el imaginario cotidiano escolar? ¿Qué sentidos se construyen y que significatividad adquiere la práctica integradora: aceptar, asimilar, incluir, adaptar...? ¿Es la integración un proceso armónico, libre de conflictos?

Ante la pregunta sobre de la presencia de la diversidad sociocultural en las escuelas, los docentes se remitían de forma inmediata, a la situación de integración. Algunos maestros se colocan como observadores externos de lo que sucede en el aula. De esta forma construyen hipótesis acerca de los "otros" sobre la "capacidad individual" que tienen para integrarse o no. Según este imaginario existen "marcas culturales" que son las que definen la integración o exclusión de los "otros" del colectivo "nosotros". En estas manifestaciones la categoría integración deja de ser un "imperativo" de las escuelas para transformarse en un atributo individual y cultural del alumno "el integrado y el no integrado":

"...en mi clase hay un nene que llegó de China hace uno o dos meses, no hablaba casi nada, pero los chicos lo protegen y además se 'integra' mucho en los juegos".

"Tengo una peruana recién llegada, a ella la discriminan mucho, le dicen negra, no hables, olor a ajo, a ella no la dejan integrarse (...) pero ella también se excluye, no se integra, ves ahora está todo el tiempo sola, se va al baño, se aísla".

"Este nene es boliviano, no se asea, son sucios y los chicos le dicen negro sucio, no lo quieren 'integrar', además como habla diferente a nosotros, los chicos lo cargan...y él no se integra porque pega, muerde...será porque lo discriminan?"

"Los coreanos no se 'integran' por la lengua, y además están siempre juntos, no se dan con los otros chicos, pero a pesar de esto los otros chicos los aceptan más, porque son muy inteligentes, ordenados"

"Hay una nena coreana que llegó hace dos semanas a la Argentina, no habla palabra de castellano y nos plantea un serio problema de 'integración' porque no se puede comunicar con nadie y eso que otra coreana a veces le hace de intérprete... nosotros tenemos la obligación de anotarla, en la escuela primaria se la anota,..., es por la ley 1420 se debe aceptar a cualquier niño hable o no castellano, ahora si fuera la escuela media si no habla castellano no entra..."

"Ese nene vive en una casa tomada, es cartonero pero los chicos lo 'integraron' a pesar de esto, lo respetan porque vive en la calle, él busca hacerse el piola y lo idealizan"

"Hay una nena mapuche, a la que le dicen 'india', pero está muy 'integrada', cuando la quieren cargar o no la aceptan, le dicen negra india, es de clase media y la madre es psicóloga, es muy buena alumna, los padres están separados, y no sabés la de cosas autóctonas que tienen en la casa..." (todos estos registros corresponden a las escuelas "A" y "B").

Algunos datos dan cuenta de que a los alumnos caracterizados como los "no integrados" se lo va apartando paulatinamente del proceso de enseñanza, se presupone que estos niños van a fracasar tarde o temprano:

"... desde acá, más no podemos hacer, tienen un techo, por más que machaques, los padres son semianalfabetos, vive en una casa tomada, de qué diario querés que recorte las letras, de dónde va a sacarlo, puedo hacerla pasar primer grado y después?..." (registro escuela "A").

En los registros de clases se observa como la niña peruana caracterizada como "no integrada ni integrable" por su aislamiento, silencios, olores, etc. fue casi "olvidada" por su maestra que muchas veces no sabía informarme si estaba presente o no; si se daban discusiones grupales acerca de un tema, su silencio no era percibido o sus respuestas no se escuchaban porque hablaba bajo y de esta forma no era incorporada a la dinámica de la clase, proceso que acentuaba su "no integración". Para la maestra esta nena no podía pasar a cuarto grado porque en la casa no tenía quien la ayude ya que su abuela era analfabeta y sus padres trabajaban todo el día. En otra observación fue muy angustiante presenciar como una niña coreana que

había llegado hacía semanas, trató de seguir a la maestra en su dictado mirando de costado lo que veía que sus compañeros hacían, pasó más de una hora hasta que la maestra se dio cuenta que ella estaba ahí, sin poder "integrarse".

A veces la integración es concebida como positiva cuando los sujetos se homogeneizan en la "propia clase" o en la "propia cultura", este alejar la diferencia en una *ghettización/segregación* es vista por algunos docentes como una solución positiva para eliminar la discriminación, preservar las diferencias y particularidades y favorecer la integración intragrupal:

"Ese otro nene, es del Ramón Carrillo, antes era del Warnes, lo cargan porque es negro, le dicen sucio, la madre nunca vino a buscar el boletín, no es buen alumno, pero la madre no quiere mandarlo a una escuela de la zona porque dice que ahí van villeros, vos fijate la paranoia, para mí sería mejor mandarlo a una escuela de su zona para así está con gente de su ambiente, fijate el recorrido que hizo, Warnes, Carrillo, Flores, no sé hasta donde quiere ascender la madre, no sé qué pensarás vos, pero yo creo que acá para él es peor...P. 'se integra' a pesar de todas las cargadas, siempre participa de los juegos, sobre todo cuando juegan a la pelota, porque es el que la lleva o el que la arma con papeles, él es el dueño de la pelota y eso lo hace sentir bien, importante en el grupo...(Seguimos hablando de la otra escuela, que hay mayoría de bolivianos), ella piensa que "cuando son más se integran mejor, se sienten iguales unos a otros, en cambió acá que hay uno o dos por grado, son evidentes y los otros ven esa diferencia y los cargan, en la otra escuela no se cargan como acá" (escuela "B").

Una maestra de la escuela "A": "pobre S., lo cargan tanto por ser boliviano, en otra escuela de Barrio Norte que voy le pasa lo mismo a una nena boliviana, yo que la madre la saco y la mando a una escuela donde vayan sólo bolivianos para que no sufra, se lo dije, pero no me escucha, para mí es mejor que los bolivianos estén con bolivianos, ¿no viste como los coreanos se juntan entre ellos y nadie los carga?"

Según estos datos, la integración es vista por los docentes entrevistados como un "conflicto" que se resuelve o no entre los niños. Para algunos directivos en cambio, el "conflicto" se da entre la "cultura" de los docentes y la de los alumnos, partiendo de un concepto de cultura que, como vimos, se emparenta con el planteado por el culturalismo, estático, homogeneizante y ahistórico:

"... la diversidad no es un problema para la escuela, el problema lo tienen a veces los maestros que les cuesta integrarlos, comprender otras culturas (...) La dificultad son los docentes, les cuesta aceptar al diferente. Hay una cultura del docente que es muy rígida, no se adaptan a los cambios, piensan que la cultura de ellos es la que vale y los chicos tienen que adaptarse a ese patrón cultural..."

"existen muchos problemas que vienen junto con los bolivianos y los peruanos, como su cultura es distinta, los maestros no la entienden, entonces se crea un abismo cultural, son pueblos lamentablemente más atrasados que el nuestro y por eso a veces los maestros los discriminan, se sienten por arriba".

"... los maestros y nosotros los directivos no estamos preparados para enfrentar el problema de la heterogeneidad, al maestro le cuesta entender a un chico boliviano cuando habla ni te digo de un oriental, siente que esto le dificulta su trabajo y se molesta con el chico" (entrevista realizada a la directora de la escuela "B").

En una entrevista que mantuvimos con integrantes del Equipo de Orientación Escolar y donde se formularon preguntas referidas a los procesos de integración, encontramos un posicionamiento tal vez más reflexivo aunque por momentos contradictorio. Se piensa en una buena o mala integración y se pone en el mismo nivel situacional la integración de los "niños con problemas físicos" y la de aquellos niños diferentes por su situación de clase y étnica:

"Existe desde las políticas la necesidad de integrar al discapacitado en las escuelas, esto plantea problemas y por eso hay que trabajar mucho con los maestros, sobre todo por ellos, que muchas veces les cuesta aceptar a los chicos con problemas físicos o hereditarios como los chicos Dawn y por los padres de los otros chicos que muchas veces no aceptan que se los incorpore en el aula junto con sus hijos (...) otra integrante: la idea es integrar al discapacitado, al diferente en todo sentido, bolivianos, coreanos..."

Ante mi pregunta sobre que entendían por integración:

– "la ley es para todos igual, es obligatorio aceptarlo (...) esto no estaría mal si hablamos de integración, de socializarse en un nuevo país, estaría bien que se los acepte."

– "claro entonces ahí habría que entender los procesos de discriminación y entender cómo planteamos la integración."

– "la integración es como una inclusión a un grupo, pero observando situaciones particulares, porque no todos los chicos son integrables, lo mismo que pasa con los adultos. Hay chicos que no pueden estar en la escuela común. Nosotros en el proceso de integración tratamos de evaluar todo esto. Por ejemplo hay un chico que arrastra la pierna y por eso lo quieren sacar de la escuela, la maestra no lo puede contener y algunos profesionales (hace mención al gabinete psicopedagógico) dicen 'que vaya a escuela especial'. También se habla mucho de integración, pero esto es muy difícil, es todo un proceso. La integración se ha transformado como en un recitado en un país donde no se integra y por el hecho de que estamos en la escuela se piensa que se debe integrar. (...) claro esto tiene que ver con que es una postura y que con esto se oculta lo que pasa abajo, es como un doble discurso, se usa para tapar. (...) pero tenemos que preguntarnos qué pasa con los docentes, con los problemas que ellos tienen, los problemas con la nueva ley, tenemos que integrar, sí, pero no hay presupuesto."

Si se complejizan aún más los problemas que derivan de la integración y se analizan las dinámicas institucionales y distritales, se comprueba cierta circulación de niños que son rechazados en algunas escuelas y aceptados "obligadamente" en otras ante el temor del cierre de secciones. La pregunta que surge es, ¿si las "escuelas expulsoras" no integran, en qué condiciones lo hacen las "escuelas receptoras"? Una maestra me comenta sobre los últimos 10 años de la escuela:

"Cuando se empiezan a ir los chicos del barrio de esta escuela, enseguida llegan los bolivianos, en realidad los vamos a buscar, porque tocamos las puertas de las casas y nos atienden las muchachas, las de limpieza o los empleados de los coreanos. Los vamos a buscar nosotros, porque nos cerraban los grados. Los que venían eran del Oeste, con el tren, por eso la escuela se desvaloriza, porque entran los negritos, los cabecitas (...) Acá vienen chicos con problemas terribles, muy pobres (...), acá entró de todo, lo peor, mirá esa otra escuela, es una escuela donde no dejan entrar a nadie de afuera, son escuelas selectivas, expulsan lo que no quieren, algunas porque son chicas otras porque no aceptan a estos chicos" (registro de la escuela "C").

Por lo expuesto hasta aquí no hay testimonios que den cuenta de cómo es vivida la supuesta integración por los niños considerados diferentes. El modelo de instrucción universalista homogeneizante ha quedado fuertemente arraigado en las representaciones de la mayoría de los docentes, de esta forma se ve como natural un proceso que de hecho es vivido conflictivamente por los niños.

Desde las observaciones sobre situaciones de interacción entre los diferentes alumnos, con los docentes y algunas charlas informales con los mismos chicos se puede inferir acerca de lo que Neufeld y Thisted llaman procesos de "integración, desarraigo y sufrimiento".³⁵

El registro de una clase de gimnasia en un 3er. grado de la escuela "B", da cuenta de algunos de estos procesos:

La maestra empieza a mostrar que cosas hay que hacer, el trabajo es de a 2 con pareja, nadie quiere hacer pareja con C, una nena peruana llegada hace unos meses. Los chicos le huyen como si apagara, sin embargo ella trata de realizar la actividad. La profesora se da cuenta de que está sola y se pone a hacer el ejercicio con ella. Después tienen que correr en grupo, C. trata de meterse en una ronda pero no la dejan, ella lo intenta igual, cuando se acerca los chicos le dicen "salí, que olor". Después hay carrera, nadie quiere correr con ella, tiene que hacer pareja con R. y esta no quiere, la empuja y hace gestos de sentir olor feo "salí de acá", Juegan a una mancha, cada vez que C. intenta acercarse la echan, la empujan "que olor, no te acerques", nadie la toca para mancha. Todo esto sucede hasta finalizar la clase.

Una alumna taiwanesa de la escuela "C", hace dos años que está en el país y, relataba qué sentía:

"Mis compañeros me dicen china y no me gusta, ellos no conocen la historia y creen que los orientales somos todos iguales. Los chinos son casi enemigos, mi padre se quedó sin trabajo por culpa de ellos y por eso nos tuvimos que venir".

Luego hablamos de su nombre, me preguntó que significaba llamarse Marta;³⁶ le dije que no sabía. Se quedó callada, pensativa. Pregunté quién le había puesto Marta: *"acá en la escuela, aunque prefiero mi nombre es más lindo, significa*

35. La problemática del "sufrimiento" de estos actores en situaciones de integración y desarraigo, la abordan M.R. Neufeld y A. Thisted en el primer capítulo de este libro.

36. El nombre de la niña ha sido cambiado.

'amor', me lo eligió mi papá, para nosotros todos los nombres significan algo que tiene que ver con lo que desean los padres para sus hijos".

El cambio de nombre o "bautismo", como le llaman algunas maestras al proceso de modificar el nombre de origen de los niños coreanos, chinos o taiwaneses, es utilizado desde una "perspectiva integradora". Se parte de la idea de que si se mantienen los nombres de origen, van a ser objeto de cargadas por parte de sus compañeros, por lo tanto, al castellanizarlos los chicos van a ser incluidos por el grupo. Pero la experiencia también muestra, que la dificultad en la pronunciación o en la retención de un nombre "tan difícil" para algunos docentes los induce a cambiárselos:

Investigadora (a una docente): quién le cambia los nombres, los padres al anotarlos en la escuela?

"no, se los cambian las maestras porque les resulta más fácil llamarlas en castellano. Sí, sí, como oís, como no quieren hacer el esfuerzo de aprender el verdadero nombre, le eligen uno, 'los bautizan', a vos te parece, yo hablé con S. para que recupere su verdadero nombre, pero ella no quiere por que la van a cargar, le expliqué que el nombre es algo que eligen los papás con mucho amor, que tiene un significado; ahí me contó que a ella se lo eligió la abuela. Más todavía le dije, es fundamental recuperar tu nombre, sin vergüenza, si yo fuera a Corea querría que me llamen por mi nombre, querría seguir siendo J. porque ese es mi nombre, pero no la convencí. Una vez se bautizaron a unos 10 chicos chinos y con unos nombres... pobrecitos, yo les dije que no estaba de acuerdo, pero me dijeron que serían algo así como las madrinas, que era por el bien de ellos, porque sino nadie los iba a poder llamar, ni los iban a conocer..."

Para finalizar con estas descripciones, quisiera recuperar aquellos usos donde se articulan de manera compleja y contradictoria los sentidos que la categoría integración tiene para la teoría de la deficiencia lingüística, las distintas versiones teóricas sobre la Educación Especial y para las del asimilacionismo evolucionista, reconstruyendo de esta forma un imaginario que homologa diversidad sociocultural con discapacidad orgánica en un complejo y contradictorio proceso de integración/exclusión cargado de prejuicios y estigmas hacia el diferente. En efecto, el hecho de ser considerados algunos niños migrantes como *deficientes lingüísticos*, produce de forma paradójica que esto se homologue a una situación de *"discapacidad intelectual"*.

La cuestión sería, por qué un niño que habla otro idioma, o una lengua indígena, posee otra cultura o es pobre debe ser considerado, en el mejor de los casos, como un sujeto con Necesidades Educativas Especiales, entendidas de la misma manera que para los niños que poseen algún tipo de disfuncionalidad físico/orgánica tal como lo definía Berta Braslavski y en el peor de los casos ser excluidos de la escuela común y derivados hacia las "escuelas de recuperación".³⁷

Estas contradicciones, son claramente descritas en una entrevista realizada a la fonoaudióloga/docente de una escuela de recuperación:

"La cuestión es que el estereotipo que recae en el niño portador del síntoma se transforma en la razón de su exclusión. No se hace alusión a la institución escolar y sus protagonistas como inter-actuando, a los abordajes metodológicos, al contexto sociocultural. Es siempre el niño y su problema. Desde hace un tiempo la escuela de recuperación se empezó a poblar de sectores muy carenciados. No vienen con severas discapacidades sensoriales o motoras, no son débiles mentales, sus trastornos emocionales no comprometen su estructura psíquica. Simplemente son 'distintos', tienen tiempos distintos, tienen 'marcas' diferentes, tienen 'otra' cultura, o por lo menos es así como se los ve. No se piensa en reformar el sistema para que les de cabida, se los excluye de las escuelas por violentos, por lentos..., reconfirmando la primer exclusión de la que fueron objeto, la exclusión social".

En los equipos docentes de las escuelas, podemos encontrar maestros formados en el área de la Psicología, Psicopedagogía, etc.. Desde el lugar de prestigio que este saber confiere se caracterizan y convalidan las presunciones sobre lo "diverso" de la población escolar. Una profesional del área mencionada comenta:

"Traen muchos problemas, de todo, familiares, violencia, conducta, tienen muchas falencias"... "Un chico boliviano necesita dos años para hacer 1ero, es por su cultura, son más lentos, tienen otros tiempos, no hablan porque en las casas no les hablan, por eso no tienen lenguaje, sus deficiencias a nivel del

37. En el año 1972 surgen las primeras 4 escuelas de recuperación. Durante la dictadura militar se crean 12 más conformando el plantel actual de Escuelas de Recuperación de Capital Federal. El objetivo es crear un "ámbito diferenciado" para aquellos que no demuestran las aptitudes sugeridas por los test y que definen un "coeficiente de Intelligencia normal".

lenguaje son abismales, los nuestros hablan mal pero hablan, cuando mando chicos bolivianos al Area Programática del Hospital para psicodiagnóstico me los devuelven y me dicen que no tienen nada, que hay que esperarlos, esperar por el problema que implica la transculturalización, el tiempo que necesitan para adaptarse a nuestra cultura" (registro de la escuela "C").

La directora de la escuela "C", confirma que a los bolivianos se les hace hacer dos veces primer grado porque:

"la cultura es muy lenta, la familia no estimula, siempre es así...".

Con la maestra de 1ero.: *"de esta forma mejoran un poco, sólo un poco, se adaptan a nosotros pero siempre más lentos, tengo años de verlos... Ves éste va necesitar dos años como la hermana ..."*

Cuenta una experiencia que está realizando con la supervisión de la maestra recuperadora:

"es una 'prueba' que estoy haciendo con los chicos a ver si sale es sentarlos por niveles de rendimiento similar para homogeneizar, es decir, los mejores con los mejores, así hasta abajo".

Las conclusiones registradas en su cuaderno fueron: *"comprobé mis hipótesis, los niños más atrasados y con dificultades severas de comprensión mejoran un poco al verse reflejados en los otros"... "El problema a veces son los bolivianos tan metidos para adentro tienen como un odio profundo, bronca... cuando no pueden hacer lo que hacen los otros chicos sienten bronca por sus propias limitaciones es como una impotencia"*. (registro escuela "C").

Es tan generalizada la creencia de que los niños de países limítrofes, sobre todo bolivianos, tienen niveles de "deficiencia" para el aprendizaje alfabético que en una de las escuelas una maestra se asombraba de que un alumno boliviano que cursaba el primer grado hubiese incorporado la lecto-escritura antes que los chicos argentinos:

"vos fijate, viniendo de una cultura tan atrasada, milenaria, con padres casi analfabetos, este chico empezó a leer antes que los nuestros y no sabés cómo escribe, parece mentira lo rápido que es".

Por otra parte, esta *ultrageneralización de la deficiencia*, es vivida por los padres de los niños como una humillación, un desprecio a su cultura. Dos papás bolivianos relatan sobre esta vivencia, en un taller para padres sobre discriminación realizado en la escuela "C":

1. "Yo no vivo acá, yo vivo en Mataderos y mis hijos van a una escuela de por ahí, y ahí los mismos maestros pensaban que los bolivianos no sabíamos leer ni escribir. Yo redacté una oración para mi hija y la maestra se sorprendió y me dijo 'yo creí que no sabían escribir los bolivianos', imaginense, me sentí muy mal..."

2. "Cuando estaba en el primer año de la secundaria, mi hermanita, ya hace mucho tiempo atrás, ella había hecho una exposición y pronunció la 'll', como la decimos nosotros y la maestra le dijo 'así no tenés que decirlo porque está mal, así no se dice'. Y ella le contestó 'pero por qué?, nosotros pronunciamos así'. Esa maestra, no digo todas, pero esa maestra... Le dije, por qué te puede reclamar por eso? Voy a ir a hablar, cuando fui a hablar la maestra nunca me quiso escuchar..."

La integración problematizada

Como vimos, la escuela argentina históricamente tuvo y diríamos que aún tiene el papel de "integrar" las diferencias culturales, de clase y en los últimos años las diferencias de orden físico/orgánico. Podríamos suponer que esto tiene la ventaja de que la escuela "igualaría" a través de una educación "única" a los niños provenientes de los diferentes grupos sociales y culturales y además les permitiría a los niños con Necesidades Educativas Especiales participar de forma activa en la experiencia formativa escolar. A pesar de esto, los relatos etnográficos nos hablan de múltiples sentidos y "usos" que, formando una compleja trama de significaciones se interconectan e imbrican desde los modelos teóricos y las singulares apropiaciones que los sujetos hacen de ellos.

Retomando las preguntas acerca de cuáles son los significados y usos que sobre la categoría integración se realizan en la cotidianeidad de la vida escolar (desde algunas instituciones y algunos docentes), encontré que existen mecanismos que adosados a lo que Elena Achilli denomina "*matrices socioculturales de la diferencia*" en su modalidad de "*matrices reificadoras*" (Achilli, E.: 1995), naturalizan el término y otras veces lo manipulan según las especificidades del

contexto. En algunos casos se considera de forma implícita/subyacente a la integración como un proceso beneficioso para los "otros", en esta consideración prevalece la noción *asimilacionista* del evolucionismo con toda la carga de prejuicios, estigmas y etnocentrismo en las que abrevia. En otros, y desde el *culturalismo* y *relativismo* más ingenuo, se piensa que la integración de la alteridad (étnica y de clase) a la cultura hegemónica es perjudicial porque fomenta la discriminación y la pérdida de las particularidades, como solución se piensa en una *autointegración* de la cultura. Las consecuencias llevarían inevitablemente a una *ghettización* de la diferencia profundizando el proceso de exclusión.

También, asociados a esta compleja red de significaciones aparecieron "usos" sobre la integración que marcaban como elemento diferenciador la supuesta "*deficiencia*" lingüística y cultural de la que son portadores los niños, fundamentalmente bolivianos, clasificando a los que no se integran según sus pautas culturales atribuibles éstas a supuestas características raciales. Es en este punto, donde considero que se está realizando en uno de los casos estudiados, una cuestionable *homologación* entre por un lado el hecho de pertenecer a una cultura y a un determinado sector social, los pobres (estigmatizados ambos por cierto) y la teoría de la deficiencia cultural y por otro con algunas conceptualizaciones teóricas de la Educación Especial. Es necesario reflexionar en este punto sobre la influencia del "psicologismo" en la escuela y sus posibles consecuencias al convalidar desde el lugar de la "ciencia" las representaciones que los docentes se formulan sobre la *diferencia/deficiencia/discapacidad*. En este sentido, acuerdo con McLaren cuando afirma que "la diferencia es tanto construida como abordada" (McLaren, P.: 1997). Es decir, la formas en que las teorías abordan la diferencia no son una forma más de ver el mundo porque, y siguiendo con el mismo autor, "todas las teorías presuponen una intencionalidad narrativa, así como también un efecto social y empírico" (McLaren, P.: 1994).

Si como afirma Agnes Heller (1977), los sujetos se apropian "de las cosas, los conocimientos y los usos" que existen en ámbitos cotidianos, institucionales y agregaría académicos, entender desde esta perspectiva la "apropiación" nos invita a pensar en lo dinámico de la participatividad de los sujetos. Pero también sabemos, que la incorporación acrítica al sentido común de categorías teóricas puede conducir, como hemos visto, a la *reificación/naturalización* de las mismas y a resultados a veces no previstos por las mismas teorías.

La "psicologización", además, presupone la construcción de "biografías anticipadas" que sumado su carácter estigmatizante, asegura la posibilidad de transformarse en una *profecía autocumplida*. En términos de Becker tratar a una persona

como si fuera desviada (estigmatizada) es una profecía de autorrealización, el individuo disminuye su participación social aislándose o cumpliendo con el mandato impuesto, se autodesvaloriza y resignifica negativamente su identidad cultural (Becker, H.,: 1963). Es por esto que debemos preguntarnos, si esta percepción que los docentes tienen acerca de la lentitud de los niños bolivianos, el hacerlos repetir el grado etc., no estará produciendo que estos cumplan con el mandato impuesto por el estigma.

Volviendo a empezar

Al inicio de este capítulo, expuse cuales fueron las primeras hipótesis y preguntas que guiaron el proceso de investigación. Al concluir, quisiera volver sobre, aquellas ideas.

Evidentemente, algunas cosas están pasando en las instituciones educativas y con los sujetos que en ella participan. Puede ser, que de muchas de esas cosas "no se hable". El racismo y la discriminación son problemas que la escuela aborda, pero en las que no se incluye. Los chicos discriminan, los padres discriminan, la sociedad es racista, pero las escuelas aparecen cubiertas por un manto de inmaculada neutralidad.

Acuerdo totalmente, con el enunciado que Eduardo Menéndez realizó hace ya algunos años y que a mi entender ha recobrado una renovada vigencia: "El racismo no es solamente una cuestión de segregar negros u odiar judíos; el racismo debe ser referido a las formas de relaciones sociales y culturales que implican *negación, discriminación, subordinación, compulsión y explotación*³⁸ de los otros en nombre de pretendidas posibilidades y disponibilidades, ya sean biológicas, sociales o culturales. Toda relación social que signifique cosificar a los otros, es decir negarles categoría de personas, de igual; toda relación que permita la inferiorización y uso de los otros es racismo" (Menendez, E.:1968). Estas son las cuestiones de las que todos debemos hacernos cargo.

A través de estas páginas, traté de exponer las distintas experiencias de diferenciación vividas por los sujetos negativamente y que contradicen la mentada neutralidad escolar. En este sentido, si bien encontré procesos que enmascaran y naturalizan las relaciones entre *nosotros y los otros*, también fue significativa la

presencia que esa relación tenía y la tensión que producía en la cotidianeidad de las dinámicas escolares. Pero no debemos olvidar que la escuela forma parte de la sociedad y que los modelos económicos, políticos y culturales en los que abreva el neoliberalismo conservador, en la medida en que hegemonizan los discursos en torno a la alteridad, propician y refuerzan la construcción de sentidos ligados a la estigmatización y racialización.

A partir de lo expuesto, creo que es necesario que las instituciones educativas realicen junto con los docentes, directivos, niños y padres una continua reflexión en torno a las problemáticas que produce la presencia —cada vez más significativa— de la *diferencia/diversidad/desigualdad* en las escuelas. Pero estando alertas de no caer en planteos utópicos de integración o de "diálogos interculturales" que no reconocen en que contexto político, económico y social se producen. La escuela sigue siendo un espacio para la transformación social.

Para finalizar, quisiera relatar un cambio pequeño, incipiente pero significativo que está ocurriendo en una de las escuelas. El equipo directivo y algunos docentes de la escuela "C" recuperaron la devolución que el grupo de investigación hace de lo observado durante los años de trabajo de campo e introducen la cuestión de la diversidad cultural como parte del Proyecto Institucional. El proyecto incluye una serie de actividades por parte de docentes y alumnos como ser historias de vida de las familias migrantes, talleres con los padres sobre discriminación, alumnos investigando sobre sus tradiciones y compartiéndolas con las de los otros, etc. Se van incluyendo los maestros que se interesan y otros "participan" como observadores.

Siempre tuvimos una postura crítica frente a los "talleres contra la discriminación" o "jornadas para la tolerancia", bajados desde los organismos oficiales. Pienso, por lo que he observado, que son actividades que se encuadran en un marco formal institucional, en un "deber ser moral" que supone, que los alumnos después de estar todo un día pintando afiches antidiscriminatorios transforman de la noche a la mañana sus prejuicios. Por otro lado, en ninguno de estos talleres se cuestiona el lugar de la institución y de los propios docentes como productores de estigmas.

Sin embargo, más allá de los logros que este proyecto en particular pueda tener a corto o largo plazo, creo que cuando desde las escuelas se organiza un espacio de conocimiento para reflexionar sobre el problema de la diferencia e incluye la "voz" de aquéllos que históricamente fueron silenciados y discriminados, está abriendo el camino para pensar la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia. Pero todavía falta un largo trecho

38. El destacado es mío.

para que esta alteridad, se transforme en interpeladora del sentido común y del saber hegemónico etnocéntrico.

La "voz" de un papá boliviano se hace escuchar tímidamente durante el transcurso de un taller para padres sobre diversidad y discriminación realizado en la escuela "C":

"Estoy como 14 años ya, me he acostumbrado a la discriminación durante toda la estancia aquí. Son como cosas chiquitas que pasan, pero agradezco a Dios lo que esta tierra me dio, tengo dos hijos argentinos ya. Los primeros años que he estado yo acá se sentía más, pero de a poquito las cosas van cambiando. Con estas reuniones en la escuela va a ser una ayuda más grande. Es la primera vez que yo vengo a exponer, es la primera vez en todos estos años que puedo contar lo que sentí y me agrada. La escuela nos está permitiendo acercarnos un poco más. Vi a mi hija participar en el festival con la danza de Bolivia y me sentí muy contento, como que nos vamos insertando de a poco, quiérase o no van a tener que aceptarnos".