

"Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años.

María Rosa Neufeld/ Jens Ariel Thisted
Instituto de Ciencias Antropológicas.
Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Buenos Aires.
Fax 01-432-0121
Email: mneufeld@filo.uba.ar

Esta ponencia presenta un balance provisorio de los resultados de investigación del proyecto UBACYT iniciado en 1994, en el que nos proponíamos analizar los usos de la diversidad cultural en un marco de neoliberalismo conservador, buscando establecer los puntos de continuidad y de ruptura entre los ámbitos de la escuela y la sociedad en que se inserta.

Hemos trabajado (y esperamos seguir haciéndolo en el nuevo proyecto iniciado en 1998) en escuelas de la ciudad de Buenos Aires que incluyen a niños hijos de migrantes internos o externos. Nuestro enfoque ha sido fundamentalmente etnográfico, complementado con entrevistas en los barrios circundantes y un seguimiento de noticias conexas en la prensa cotidiana.

En el trienio se acentuaron los problemas de la desigualdad y la pobreza y sus efectos en el mundo escolar; en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, las escuelas pasaron a depender de una dirección opositora que estableció un compás de espera respecto de la aplicación de la reforma educativa (pero esto no las aparta de la conmoción general).

Adelantamos en esta ponencia nuestros resultados de investigación, que en realidad son preguntas hechas hacia adelante, con la finalidad de someterlas a discusión en el contexto de esta reunión.

Este proyecto se llevó a cabo en el marco de políticas de ajuste estructural y de transformación del Estado, que incluyeron el ámbito educativo, profundamente convulsionado por la sanción, en 1992, de la Ley Federal de Educación que derivó en modificaciones de los marcos legales de las jurisdicciones; en nuestro ámbito también se agregó la concreción de un gobierno autónomo para la ciudad de Buenos Aires.

La atención puesta en los contextos políticos locales y en la dinámica cotidiana ha permitido incorporar al análisis aspectos que ponen en evidencia que las políticas específicas son resultado de procesos políticos complejos y no únicamente de decisiones de funcionarios estatales o profesionales del campo político. En esta línea, se supone al Estado antes como *relación* que como aparato; a la vez como espacio de lucha por la hegemonía.

La investigación ha permitido mostrar que los cambios y redefiniciones del Estado, así como las construcciones del discurso de información pública, no repercuten de forma lineal en las instituciones educativas, que simultáneamente, como otros ámbitos de la sociedad, participan de los atravesamientos del discurso mediático. Los sujetos - maestros, autoridades, padres niños, etc. - resignifican estas orientaciones, a través de procesos de negociación o confrontación. Por medio

del enfoque etnográfico, que trabaja en este nivel de la cotidianeidad, definido como momento de las acciones concretas de los sujetos sociales, se intentó desnaturalizar la aparente linealidad de las "influencias" e imposiciones, poniendo especialmente la mira en las luchas por la hegemonía de los procesos.

Se abordaron las categorías y conceptos vinculados con el área problemática (etnicidad, multiculturalismo, discriminación, integración, etc.), necesarios para analizar las continuidades o rupturas entre las prácticas y representaciones dentro del medio escolar y las que se imponen a nivel de los conjuntos sociales, buscando establecer la vinculación entre los fenómenos de diferenciación sociocultural y los procesos económico-políticos generales que les sirven de marco. Tanto desde la discusión teórica, como a partir del trabajo de campo se fueron logrando mayores precisiones sobre lo que conceptualizamos como "los usos de la diversidad cultural" y también abriendo nuevas dimensiones e interrelaciones.

En el curso del proyecto, analizamos la profundidad que ha alcanzado en la coyuntura histórico-política del país la diferenciación/desigualdad social manifestada en la segmentación en la ciudad. Especialmente la existencia de las *casas tomadas* en muchos barrios, incluidos los de mayor categoría, rompe la delimitación territorial de la pobreza, antes concentrada en determinados *cordones*. Así, la desigualdad/diferenciación asume, en el plano urbano, características intersticiales, difusas, heterogéneas, y sus manifestaciones son vividas como amenazadoras.

Las escuelas no son ajenas a estos procesos de diferenciación, segmentación y estigmatización. Un complejo entramado de identidades institucionales que se relacionan con el espacio urbano en el que se inserta la escuela, va entretejiendo también los sentidos otorgados a la alteridad (pobre, migrante, etc.). Hay continuidades que se manifiestan en la construcción de un sentido común (darwinismo social, vuelta al individualismo) coherente con el modelo político - económico hegemónico - el neoliberalismo - y es innegable que esto aparece *también* en las escuelas ("por qué va a comer él y yo no"?). O bien encontramos continuidades entre una política cada vez más excluyente de la diferencia, y productora de desigualdades sociales mayores que se traduce en el aumento de la pobreza. Sin embargo, estas circunstancias no son vividas por igual por los distintos sujetos. En las escuelas hay quiebres, porque no todos los docentes participan o se posicionan por igual frente a este discurso claramente conservador; simultáneamente - entre quienes acentúan estos procesos y quienes los resisten, hay una resignificación de los sentidos originales. Además, hay otros quiebres que se originan en la forma en que muchos docentes se incluyen en el amplio campo de los pobres, así como están quienes manifiestan en sus prácticas su no resignación a la segmentación y a los procesos de exclusión en curso.

El trabajo de campo en curso ha despertado, en los miembros del equipo, una preocupación por la efectividad y viabilidad que pueda tener el tratamiento en las escuelas de un currículum que recupere la diversidad cultural, la no discriminación y la tolerancia, si se tienen en cuenta, entre otros factores, las características del contexto social, las debilidades conceptuales que aparecen

en los contenidos curriculares; las dinámicas propias de las escuelas y las representaciones de los docentes acerca de la diferencia.

Buscando conocer las continuidades/rupturas entre la escuela y los conjuntos sociales, en cuanto a la construcción de sentidos y prácticas referidos a la diversidad sociocultural, trabajamos considerando tres planos para el análisis:

la producción de los medios de comunicación e instancias gubernamentales, el contexto social en que están insertas las escuelas, y el campo escolar. Asimismo, intentamos historizar la formulación de estos sentidos y prácticas, buscando establecer la forma en que éstos se han ido constituyendo.

En tanto las organizaciones mediáticas forman parte activa de las estructuras de poder y generalmente se vinculan *dándoles voz* a los intereses de aquellos grupos que hegemonizan la definición de una situación social, trabajamos las definiciones gubernamentales y de otras instancias de poder respecto de la diversidad sociocultural, a partir de su presencia en la prensa.

Podemos señalar, en forma sintética, que la prensa contribuye a legitimar, en un contexto de ajuste estructural y creciente competitividad por bienes básicos como la salud, la vivienda y la educación, una noción de migrante que lo presenta como alguien que crea problemas y constituye una amenaza al orden establecido. Asimismo, se construye desde la prensa una representación del *otro* apelando a nociones esencialistas de identidad y cultura.

El análisis de la legislación sancionada vigente (normativa migratoria) permitió identificar los criterios por los cuales se establece la legalidad o ilegalidad de distintas modalidades de ingreso y permanencia de extranjeros del país (cuestión de importancia para el proyecto dada la presencia de niños indocumentados en las escuelas). Para ello, se recopilaron y sistematizaron las principales normas referidas a lo migratorio, buscando reconstruir el modelo de inmigrante puesto en juego con su ponderación correspondiente; trabajando también las referencias a dichas normas en la prensa de los años recientes. Postulamos que alrededor de la definición y discusión de la legalidad de los migrantes en los medios en términos de "irregulares, clandestinos, ilegales indocumentados", y las prácticas referidas a su legalización, se produce una condensación de sentidos. Ésta, por un lado, remite ambiguamente a la normativa donde estas categorías están discriminadas. Por otro, produce sentidos que quedan adheridos, de alguna manera articulados a las nociones de legalidad/ ilegalidad de los "otros". Este núcleo de sentido permite una suerte de "legitimación" de los procesos de maltrato, discriminación, desvalorización del otro, culminando en la posibilidad de de su expulsión bajo la figura legal de la deportación.

La profundidad que ha alcanzado en la coyuntura histórico-política del país la diferenciación/desigualdad social manifestada en la segmentación de la ciudad - con sus villas miseria y casas tomadas -, nos permitió percibir la acentuación de la discriminación, la sospecha y el rechazo del "otro" que acompañan a estos procesos urbanos.

Pudimos analizar y describir las diferencias que se construyen en el contexto social en que están insertas las escuelas. Esto nos orientó a percibir los cambios en los espacios urbanos y la

representación de los mismos, en los casos de las escuelas puntuales en las que se trabajó, ubicadas respectivamente en Barracas, Parque Chacabuco, Flores y Floresta. Por ejemplo, los cambios producidos por la desindustrialización y el crecimiento de las villas en el barrio de Barracas, la expansión de zonas de comercio ligadas a minorías étnicas en Flores y Parque Chacabuco, la proliferación, en todas ellas, de las *casas tomadas*. En esta relación barrio- escuela, en la articulación entre barrio/institución educativa/sujetos que participan de estas instancias se producen tipificaciones que relacionan a la escuela con la población escolar que a ella asiste (*escuela de villa; escuela de los paraguayos o bolivianos*, etc.) Esto a su vez produce circuitos de diferenciación interescolar dentro de un mismo barrio. En la medida que bienes y servicios (como educación, seguridad, salud, cuidado del medio, etc.,) relacionados con la calidad de vida, están distribuidos desequilibradamente, la localización de los distintos grupos sociales condiciona su posibilidad de acceso a los mismos. Esto se refleja claramente en la correlación hallable entre los indicadores de la pobreza (NBI) con los porcentajes de repitencia y sobreedad que caracterizan al cordón sur de la ciudad.

Los desplazamientos espaciales de los sectores pobres, ricos y medios se vinculan con los cambios económicos, políticos y sociales que se produjeron en distintos momentos históricos. Tomando como punto de referencia a 1976 para los cambios recientes, la reestructuración del *Estado de bienestar* trajo también cambios en el modo en que los distintos grupos sociales pueden ejercer su "derecho a la ciudad".

A partir de 1983 se incorporan otras formas de asentamiento: la ocupación de terrenos baldíos, casas y edificios desocupados por los "sin techo". Simultáneamente, vuelve a incrementarse la población residente en villas, que entre 1983/1991 crece en un 304 %.

A medida que crece el desempleo, el subempleo, la desprotección laboral, la economía informal, la pobreza aumenta a nivel global, en extensión (cada vez más pobres), en intensidad (pobres aún más pobres), en heterogeneidad (ampliación del espectro social del universo de la pobreza por incorporación de los "nuevos pobres" de clase media).

Obviamente, las escuelas se hallan en un espacio geográfico (barrio) pero su relación con éste depende del proceso identitario que la institución ha construido y de las características de la población que a ella concurre (grado de estigmatización de sus sujetos). Se podrían estar conformando así lo que denominamos "circuitos de evitación" a través de los cuales, las escuelas estigmatizadas: "escuela de negros, escuela basurero, escuela *una tiza* (contrastada con las escuelas *cinco tizas*)", son evitadas por los vecinos del barrio en el momento de anotar a sus hijos.

Estos circuitos, además, se ven reforzados por las propias instituciones que seleccionan matrícula: "escuela vidriera, escuela top, escuela cinco tizas". Las escuelas son evaluadas socialmente según ciertos parámetros de calidad construídos desde el sentido común y las ideologías educativas dominantes conformando un "ranking" de escuelas. En la construcción de estos circuitos intervienen por un lado, los desplazamientos que se producen hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo,

organización familiar...), que les permiten alejar a los niños de la escuela del lugar . La presencia de niños migrantes es uno de los signos de estigmatización.

Como contrapartida, determinadas escuelas concentran a los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social, en situaciones de extrema pobreza o marginalidad, siendo las que reúnen los rasgos más negativos, calificadas en el medio como "basureros" o "depósitos" o "marginales". Creemos que la construcción de estas identidades institucionales, altamente estigmatizadas, va asociada a la estigmatización de la que son objeto los niños que concurren a la escuela y sus familias y de alguna forma este proceso implica también a los docentes.

Existe, en este sentido, entre maestros y directivos una gran variedad de respuestas frente a estos procesos, que van desde aquellos que tratan de enfrentar la marca estigmatizante a los que sienten que en esas escuelas es muy difícil trabajar dadas las características de los alumnos.

En el ámbito escolar persisten las consignas tradicionales de integración por medio de la homogeneización, en contradicción con la presencia, en el nuevo diseño curricular de un énfasis en la aceptación de las diferencias. Abundan los tratamientos muy formalizados (en clases, talleres, etc) de cuestiones como la discriminación.

En el marco del proyecto, también fueron sometidas a análisis determinadas categorías y temáticas relacionadas con nuestra investigación (cultura, identidad, diversidad cultural, tolerancia...) que aparecen en los Contenidos Básicos Comunes para la EGB formulados a partir de la sanción de la Ley Federal. Se consideró relevante trabajar con estos contenidos ya que constituyen un primer nivel de prescripción curricular y la forma en que son planteados tiene influencia en el ámbito escolar, más allá de las modificaciones que se den en las prácticas educativas.

El trabajo de campo permite vislumbrar cómo, junto a consignas generosas (y en algún punto discutibles todas ellas: *integrar, tolerar, asimilar*), en la cotidianeidad de las escuelas encontramos desde sutiles maniobras disuasoras y de evitación, destinadas a la población estigmatizada hasta las insidiosas pullas dirigidas por sus propios compañeros tanto a "villeros", "negros", "paraguas" o "bolitas".

Una abundancia de explicaciones que, poniendo énfasis en la existencia de diferencias "culturales" entre los niños de distintos sectores sociales o étnicos, les asignan a las mismas una serie de atributos naturalizados, casi inmodificables, coexiste con ultrageneralizaciones (Heller, 1970) que circulan en los conjuntos sociales: los estereotipos apoyados en lo biológico: "tener olor", las referencias naturalizadas a los ritmos de aprendizaje de los niños del interior y de los migrantes latinoamericanos. Frente a ellos, los coreanos considerados "inteligentes" (pero aprovechados, egoístas, etc). Y la omnipresente idea de que la Argentina sufre (o sufrirá en un futuro cercano) una **invasión foránea** que pondrá en peligro los ya escasos puestos de trabajo, por supuesto aparece también en la escuela. Esta cuestión también ha sido analizada en el curso del proyecto, dado que esta representación corre al margen de las cifras reales de población migrante. Su no

incidencia sobre la desocupación ya ha sido analizada; nosotros podemos aportar datos respecto de su significación en las escuelas:

En 1994 había, en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 8010 alumnos extranjeros (5,3%), que en 1997 habían disminuido a 6974 (4,8%), cifra que se distribuye desigualmente en los distritos escolares en que está dividida la ciudad. Este cuadro se complica con un porcentaje importante de alumnos cuyo domicilio corresponde a la Provincia de Buenos Aires, y que también contribuyen a diferenciar las escuelas del Cordón Sur de las de los cordones Centro y Norte: mientras el porcentaje general es del 9%, en distritos del Cordón Sur fluctúa entre el 16 y el 20%. De aquí la complejidad de la escuela, que integra e iguala, pero simultáneamente certifica desigualdades y exclusiones.

Dentro de este proceso de producción de representaciones hemos dado importancia a una de las cuestiones recurrentes mencionadas anteriormente, respecto de los migrantes tanto coreanos como sudamericanos: la cuestión de los "olores diferentes". Hemos intentado destacar la vinculación que existe entre "percepción de un olor determinado, en este caso desagradable", y la "cercanía". Cuando se rechaza a alguien por el olor, lo que se está diciendo sin palabras es "no quiero estar cerca, pero lo estoy".

Hemos señalado que la producción de un valor relacionado con el olor o el ritmo es un producto imaginario. A una realidad eventualmente neutra: olor y ritmo, se le adjudica un valor de aceptación/rechazo. Esta significación se produce por y con la sanción de exclusión/aceptación del que soporta la marca discriminatoria; por supuesto, esta sanción la producen quienes hegemonizan la producción de significaciones.

Finalmente, intentando contrastar/complejizar las perspectivas desde lo particular y lo singular, se abordó la problemática de la discriminación o exclusión desde la *producción social de la singularidad del sufrimiento*, intentando desplegar cómo suceden los procesos traumáticos por los que pasan niños y adultos en su participación en las situaciones interculturales que se dan en el ámbito escolar. La experiencia de campo sugiere que en el curso de la inclusión en este ámbito (tradicional incorporador, homogeneizador de ciudadanos) de niños pertenecientes a minorías de distinto origen, se producen situaciones contradictorias que acarrear sufrimiento no sólo a quienes son objeto de discriminación o exclusión, sino también a los intermediarios no reflexivos que llevan a cabo la actividad que discrimina o excluye.

Esta cuestión del sufrimiento se nos impuso, no solo como experiencia de los sectores más desposeídos, sino también de los maestros y los propios investigadores durante su trabajo de campo. No podemos extendernos en esta cuestión, que hemos analizado recientemente, pero podemos sintetizarla señalando que en muchas de las explicaciones que se dan respecto de estos maltratos mutuos (el tratamiento desvalorizante de la cultura de los migrantes, por ej.) se desconocen las cadenas o condiciones que inciden en la creación de las dificultades; se suele ocultar la naturaleza o índole del sufrimiento por medio de la singularización y/o la patologización del que padece, en formulaciones del tipo "lo que pasa es que él/ ella es *así...lento...*", o patologizadas *...está enfermo*, que terminan responsabilizando a la víctima. Esto, acompañado por

la indiferencia del que "hace sufrir": Ponemos el acento en las situaciones particulares donde sucede el fenómeno de "hacer sufrir", al tiempo que desaparece el "sufrir" como parte de la interacción de conjuntos sociales concretos.

En las formas de la discriminación y los usos de la diversidad cultural a los que nos hemos referido, se altera con violencia moral o física el cuerpo del otro. Se produce un valor que produce dolor por extrañamiento, que por reiterado e inevitable se convierte en sufrimiento, que es preciso soportar porque no se tienen recursos para desprenderse de esa situación, llegando no pocas veces a aceptarlo como propio y adecuado. Así es como entre iguales, se pone la diferencia en la marca de un "otro" a quien se lo desconoce en calidad de semejante. Pero este valor es producción social activa ya que el que es rechazado, lo es por la producción imaginaria del acto de extrañamiento (y no por lo que ese sujeto *es*). Al estilo de un mecanismo de *proyección* sitúa el conflicto como si sucediera entre los sujetos presentes, entre los que padecen, en mayor o menor medida, lo mismo. Pone en el "otro" cercano lo que es un producto social y produce de este modo un colosal acto de desconocimiento del origen sociopolítico de la discriminación.

Todas estas cuestiones aparecen apenas esbozadas, y se constituyen en puntos de partida para la continuidad de esta investigación, dado que en los nuevos contextos en los que la pobreza, las prácticas de exclusión y la desocupación parecen haberse instalado con perspectiva de larga duración, la diversidad cultural y la desigualdad social se entraman dando lugar a manifestaciones de tipo xenófobo y a otros tipos de violencia. No creemos estar al final de un camino, sino apenas asomándonos a cuestiones eventualmente naturalizadas en la experiencia cotidiana, pero que impactan con su dureza desde las páginas de los periódicos, en el diagnóstico de la violencia producido por el jefe de policía (que pide expulsar a los peruanos), en los patios de las escuelas, en las reacciones ante el Código de Convivencia de la ciudad de Buenos Aires...Desde esos y otros confines, nos desafían: podrán las ciencias sociales aportar a que nuestra sociedad sea más *vivable*, para nosotros tanto como para los que recalán empujados por los vientos de la desocupación y el hambre globalizados? Podrá alguna vez un jefe de policía que pide expulsar peruanos percibir que, en algún punto, él también es un subalterno, lugar que querría desconocer al tiempo que expulsa al otro?

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E.: Escuela , pobreza y multiculturalismo. (De la práctica docente a "las políticas educativas protagónicas". Ponencia presentada a la 5ta Reuniao do (merco)Sul, Setiembre/ 1995.

BACZKO, Bronislaw. Los imaginarios sociales. Nueva Visión.1991.

CASTORIADIS, C.La institución imaginaria de la sociedad.Ed.Tusquets.1983

FLECHA, R.; Las Nuevas Desigualdades Educativas, en Nuevas perspectivas críticas en educación, VV.AA., Editorial Paidós, Barcelona,1994.

GIROUX, H. : "Multiculturalism as border pedagogy". University of Barcelona, Abril 1992.

GIROUX, H. : La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna, Editorial Siglo XXI, 1993.

JORDÁN, José: La escuela multicultural, Paidós, Barcelona, 1994.

MENENDEZ, E. "El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia e historicidad". En: Relaciones No.69, invierno 1997.

MOSCOVICI, S. Psicología Social, Ed. Paidós. 1984.

TADEUS DA SILVA, T.: "O Projeto Educacional Moderno: Identidade Teminal?". Mimeo.

TAMBIAH, Stanley J. "Conflicto étnico en el mundo actual".

Universidad de Harvard. American Ethnologist, No.4, 1989

WOLF, Eric. "Perilous ideas: race, culture, people". En Current Anthropology vol.35 No.1, febrero 1994.

Fuente:

1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología

Ciberespacio, Octubre de 1998

Organiza: Equipo NAYA - info@naya.org.ar

<http://www.naya.org.ar/congreso>