

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Marzo-Agosto 2012/Volumen 6/Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Rolando Poblete

Comité Editorial:

Rosa Blanco (O.E.I, Chile)
Carolina Hirmas (U. Diego Portales)
Cecilia Loren (U. Central de Chile)
Ofelia Reveco (U. Central de Chile)
Arturo Pinto (U. Católica del Maule, Chile)
Paula Riquelme (U. Católica de Temuco, Chile)

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba
Versión impresa: Margarita Traverso

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (Naciones Unidas)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U.Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy (IPE Chile)
Eliseo Guajardo (OEI, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (U. Torcuato Di Tella, Buenos Aires)
Rafael Sarmiento (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Impresión:

Norte Grande EIRL
(02) 7733158

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 6 N° 1
Marzo - Agosto 2012

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.

- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de septiembre y 30 de marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

11-13

SECCIÓN TEMÁTICA: EDUCACIÓN Y MIGRANTES

THEME SECTION:

Presentación

Presentation

Rolando Poblete M.

17-20

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

THEME SECTION ARTICLES

Los indígenas son mis padres, yo ya no.

El día que Ángel decidió dejar de ser indio

The Amerindians are my parents, I already not.

The day that Angel decided to stop being Indian

Diana Castro

23-37

Inmigrantes en la escuela chilena:

ciertas representaciones para ciertas políticas en educación

Immigrants in the Chilean school:

Certain representations for certain policies in education

Ricardo Bravo

39-52

Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires:

tensiones políticas, pedagógicas y étnicas

Migration and education in the city of Buenos Aires:

political, educational and ethnic tensions

Jason Beech y Pablo Princ

53-71

**Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar:
“no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza.**

**Migrant children and processes of identification in the school context:
“not dare to tell”. Some approaches to the analysis of shame.**

Laura Martínez

73-88

**El señuelo de la integración: Los procesos de diferenciación, subjetivación y
subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas**

**The lure of integration: the processes of differentiation, subjectivation and
subalternización in educational devices for immigrant women**

Catherine Galaz

89-103

**A propósito de la acogida de alumnado extranjero.
Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)**

**With regard to the reception of foreign students.
Paradoxes of inclusive education in Catalonia (Spain)**

Silvia Carrasco, Jordi Pamies, Laia Narciso

105-122

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

FREE THEME ARTICLES

**Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes
en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones
santafesinas.**

**Education in contexts of confinement: problems, perspectives and questions on
the subject of learning and the educational process in strifes prisons.**

Mauricio Manchado

125-142

**Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos
del CONALEP del estado de Morelos, México.**

**Family expectations about the inclusive educational model of CONALEP's Deaf
young of Morelos state, Mexico.**

Johan Cruz y Miroslava Cruz A.

143-152

**“Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial
docente desde la perspectiva de la educación inclusiva”**

**“Tensions between teaching practices and the challenges of the initial teacher
training from the perspective of the inclusive education”.**

María Angélica Valladares y Pabla Rivera

153-175

**La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la
Diversidad en el Aula**

Education Custom As Essential Tool To Better Serve The Diversity In The Classroom

Alba García

177-189

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Pocos elementos hay tan determinantes en el establecimiento de una verdadera educación inclusiva como la evaluación. Efectivamente, cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad. En palabras de la profesora M^a Antonia Casanova (2011):

“aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva”. (p. 82)

Sin duda, uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos.

En este sentido, es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (C. Duk y R. Blanco 2012).

Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no, y en que medida, los aprendizajes.

Uno de los esfuerzos más interesantes en esa línea es el estudio desarrollado entre los años 2005 y 2008 en el marco de las actividades de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Dicho trabajo, denominado “Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación” fue dirigido por A. Watkins y contó con la colaboración de expertos de los 23 países de Europa (Watkins, 1997).

El objetivo básico del trabajo fue analizar “cómo” pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno/a (enfoque médico) a un planteamiento educativo que se sustentara en el proceso

de enseñanza aprendizaje y que considerara el contexto educativo en el que los estudiantes se desarrollan y aprenden. Para ello, en primer lugar se analizaron los sistemas educativos de 23 países europeos en lo relativo a la evaluación inclusiva; y, en segundo término, se hizo un estudio de casos prácticos acerca de la educación inclusiva en cinco países (Santiuste y Arranz, 2009).

En ese estudio se definió evaluación inclusiva como un enfoque de la evaluación en los centros educativos comunes en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. De esta forma, se insiste en que la finalidad de la educación inclusiva debe ser la participación y la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes.

Para lograrlo, proponen una serie de elementos clave (Santiuste y Arranz, 2009):

- Ser accesible para todos los alumnos y continua. Una evaluación “puntual” no parece suficiente para tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores, los centros o la política de financiación y recursos.
- Todos los procedimientos de la evaluación deben de estar ligados al currículo escolar e informar sobre el aprendizaje, favoreciendo el empleo de diversos procedimientos.
- Promover el aprendizaje de todos los alumnos considerando la evaluación como instrumento eficaz para el seguimiento de los progresos y para la planificación.
- La identificación y el desarrollo de las potencialidades y habilidades, requiere una formación adecuada que debe ser contemplada en los programas de formación inicial y continua para profesores y especialistas.
- Evitar que el propósito “formativo” de la evaluación se distorsione o se pierda, con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y familias, los objetivos de los procedimientos de evaluación, como proceso positivo que destaca los progresos individuales.
- Evitar los procedimientos de evaluación demasiado burocráticos reforzando la autonomía escolar. La organización de un apoyo eficaz es sumamente importante, con estructuras que permitan la colaboración y el trabajo en equipo entre distintos profesionales y servicios educativos.
- Colaboración entre los profesores, planificando y compartiendo experiencias de la práctica inclusiva.
- Implicación del alumno, de los padres y compañeros en actividades de evaluación continua, planificadas y apoyadas desde la escuela por el equipo docente y el profesor tutor.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto del aula.

- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos no académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación, etc.
- Tiempo de dedicación para actividades relacionadas con la evaluación y asegurar las tareas cooperativas necesarias.
- Estar claramente unida a otros aspectos como la financiación y los recursos que apoyan la inclusión.

En definitiva se trata de reforzar una evaluación formativa y formadora frente a la sumativa, utilizando una amplia variedad de estrategias y modelos en base a la colaboración y apoyo no sólo entre docentes, sino también con la participación de especialistas, familias y estudiantes.

Referencias bibliográficas:

Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.

Duk, C. y Blanco, R. (2012) Documento de Estudio curso de formación “Estrategias de Diversificación de la Enseñanza”. Ministerio de Educación de Chile.

Santiuste, V. y Arranz, M.^a L. (2009) Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476.

Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Sección temática: Educación y migrantes

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Presentación

Rolando Poblete M.

Los movimientos migratorios han sido una constante en la historia de la humanidad. Sin embargo, durante el siglo XX y lo que va corrido del XXI se han producido los mayores desplazamientos de población que registra nuestra historia. Hoy en día, y como señala la División de Población de las Naciones Unidas, cerca de 175 millones de personas viven fuera de sus países de origen, lo que equivale aproximadamente al 3% de la población mundial.

Al respecto, existe consenso entre quienes abordan las implicancias de los procesos migratorios que tal situación trae consigo vulnerabilidad. El hecho de ser migrante, en efecto, es un factor de riesgo que se expresa de múltiples formas y que acompaña a las personas desde el momento en que abandonan sus países de origen y hasta que se instalan en sus respectivos destinos. Estos procesos generan consecuencias de diverso orden, sobre todo a nivel de las relaciones humanas: a veces la aceptación y otras la integración son algunas de las reacciones posibles de las sociedades de acogida frente a la presencia de los/as otros/as. Sin embargo, sabemos que con más frecuencia de la que quisiéramos también existe el racismo y la xenofobia, actitudes que expresadas en diferentes formas tienden a la marginación de grupos humanos. A esto debiéramos sumar las numerosas trabas propias de los marcos jurídicos nacionales que impiden una adecuada inserción, dificultando la convivencia y condenando muchas veces a la marginalidad, lo cual facilita la vulneración de los derechos de los y las migrantes. En forma urgente esto plantea el desafío de promover condiciones de integración y encuentro al interior de las sociedades.

En ese contexto, la pregunta por el sentido de la educación –y el rol que juega la escuela– es central en la medida en que la orientación que adopten los procesos formativos puede determinar y modificar no sólo la manera en que nos relacionamos con otros/as, sino también las formas en que ejercemos una ciudadanía más inclusiva y democrática, comprometida con el respeto activo de los derechos de todos y todas.

Reflexionar acerca de la relación entre educación y migración es fundamental, mas si tomamos en cuenta que la educación tradicional, que caracteriza precisamente la oferta a la que accede gran parte de los grupos sociales, se ordena en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras que niegan la condición multicultural de la sociedad, promoviendo la generación de habilidades y capacidades para funcionar adecuadamente sólo en la cultura dominante. Esto es más claro

cuando se analiza la estructura del currículum tradicional, el que dista de ser representativo de la diversidad existente al interior de una sociedad, transformándose en una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar (Rodríguez, 1995). Por eso, una de las consecuencias que sufren las minorías en los sistemas educativos tradicionales es un progresivo proceso de enajenación, bajos rendimiento académicos y problemas de adaptación, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación.

Sin embargo, sabemos –y así lo ha demostrado la evidencia– que si la escuela es capaz de permanecer atenta a su entorno para responder a las particularidades de sus estudiantes e incorporarlas en el currículum habitual, con seguridad muchos de los conflictos frecuentes que enfrenta la institución en el proceso de formación tenderían a desaparecer.

En ese marco, el conjunto de artículos que componen este número de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* se hacen cargo como tema principal de la compleja relación entre migración y educación. Sus autores/as presentan experiencias significativas en que la diversidad cultural aparece como una constante y donde niños, niñas y jóvenes son el foco de una reflexión que entrega claves para la elaboración de políticas o la promoción de culturas y prácticas inclusivas.

Los/as autores que han colaborado en la sección temática de este número comparten perspectivas amplias acerca del valor de la educación como medio de transformación, ya sea para superar situaciones particulares que enfrentan los grupos sociales minoritarios –dentro de los cuales se inscriben los y las migrantes, pueblos originarios, personas en situación de discapacidad, etc.– o ya sea para poner en tensión las políticas que los estados nacionales despliegan para organizar y normar los procesos educativos. De ahí, también, el amplio valor que poseen los artículos aquí presentados, dado que transitan por numerosos temas que son de interés para quienes se ocupan por la educación y su inevitable rol social y cultural.

La sección temática de este número de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* presenta dos tipos de experiencias, por un lado, aquellas que se dan en el contexto latinoamericano y, por otro, las que nos aproximan a la realidad europea: del lado de acá y del lado de allá, como diría Cortázar.

La sección temática, *del lado de acá*, se inicia con el artículo de **Diana Castro y Aristeo Santos**, “*los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio*,” que presenta el conjunto de situaciones que enfrentan los indígenas al momento de ingresar a la educación superior en México, que muchas veces cristalizan en procesos de enajenación y negación de la propia identidad, con las consecuencias que ello supone. A través de la presentación de un caso particular, sus autores transitan por diferentes tópicos que una educación inclusiva debiera considerar para alcanzar sus objetivos.

Ricardo Bravo, en su artículo “*Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación*”, realiza un recorrido histórico que muestra las representaciones sociales que la sociedad chilena ha elaborado acerca de los migrantes y la forma en que éstas se

expresan en los colegios. El artículo utiliza la teoría del reconocimiento, renovando las perspectivas acerca de la interculturalidad y elaborando propuestas de políticas que pueden ser recogidas en el marco de una reflexión más estructural del sistema educativo.

Jason Beech y Pablo Princz en su artículo *“Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones pedagógicas y étnicas”*, analizan la situación de los migrantes provenientes de los países limítrofes y del Perú en la ciudad de Buenos Aires. Los autores señalan que las políticas educacionales presentan falencias en tanto no han abordado las necesidades de los estudiantes extranjeros, dado que continúan basadas en visiones homogeneizadoras y asimilacionistas, cuyas consecuencias se expresan en tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que incluso cuestionan los rituales y contenidos patrióticos que caracterizan los procesos educativos en Argentina.

El último artículo *del lado de acá*, de **Laura Martínez**, *“Niños migrantes y Procesos de Identificación en el Contexto Escolar: no se animan a contar. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza”*, reflexiona a partir de la presencia de niños migrantes bolivianos en su tránsito por la escuela primaria. Concretamente, la autora analiza los usos y sentidos de la vergüenza a partir de situaciones cotidianas que se expresan, por ejemplo, en el silenciamiento de las pertenencias de los niños.

Del lado de allá, **Catherine Galaz** en *“El sueño de la integración: los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas”*, se centra en las intervenciones educativas diseñadas para la inclusión de las mujeres inmigradas en España, analizando los discursos y prácticas presentes en los servicios a los que acceden, afirmando que los mecanismos de diferenciación de género, origen nacional y situación socioeconómica, han configurado una nueva categoría “mujer del tercer mundo”.

Por último, **Silvia Carrasco, Jordi Pamies y Laia Narciso** en su artículo *“A Propósito de la Acogida de Alumnado Extranjero. Paradojas de la Educación Inclusiva en Cataluña”*, analiza los procesos de incorporación inicial del alumnado inmigrante en Cataluña. Concretamente, se exponen los resultados de procesos evaluativos llevados a cabo entre el 2008 y 2010 y que han permitido la obtención de datos empíricos sobre los dispositivos educativos conocidos como *Espacios de Bienvenida Educativa*, aunque en particular se analiza la experiencia del EBE de la ciudad de Reus. Los resultados del proceso evaluativo y, el énfasis del artículo, está en poner de relieve las paradojas propias de la educación inclusiva.

Como podrán apreciar los lectores, con diferencias y matices, del lado de acá y del lado de allá, los/as migrantes comparten un destino común que el conjunto de los artículos aquí presentados revela y señala como urgencias frente a las cuales no podemos permanecer indiferentes.

Finalmente, la sección de temática libre de este número incluye cuatro interesantes trabajos, vinculados todos ellos a la reflexión sobre las políticas, culturas y prácticas que acompañan la puesta en marcha de la educación inclusiva. Los/as autores/as que han participado en su elaboración presentan experiencias significativas de trabajo con docentes o personas con discapacidad, señalando las dificultades y desafíos que implica alcanzar una educación de calidad para todos y todas en el marco del respeto a la diversidad. Lo que sin duda subyace a este esfuerzo, es el

profundo compromiso y convicción que el conjunto de autores/as tiene con la inclusión educativa como mecanismo para asegurar mejores oportunidades para niños, niñas y jóvenes.

Este compromiso es el que mueve también a la Facultad de Educación de la Universidad Central y a la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, que a través de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, busca la difusión del conocimiento y la promoción de investigaciones que permitan actualizar la información que existe sobre este tema que día a día crece en interés y producción académica.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio

The Amerindians are my parents, I already not. The day that Angel decided to stop being Indian

Diana Castro Ricalde* y Aristeo Santos**

Recibido: 28-09-2011 - Aceptado: 30-11-2011

Resumen

Los estudiantes indígenas que logran tener acceso a la educación superior requieren una serie de apoyos tanto económicos como académicos; pero especialmente necesitan fortalecer su identidad étnica al mismo tiempo que sensibilizar a la comunidad universitaria en torno a la diversidad cultural.

A través del testimonio de Ángel, un estudiante indígena, se van presentando situaciones adversas a las que tanto él como otros alumnos han tenido que enfrentar a su arribo a la Universidad y que los hace desear no ser indígenas. Y su voz, bien pudiera ser la de muchos otros a quienes todavía no conocemos, o bien, hemos optado por dejar de reconocer.

Palabras clave: Estudiantes indígenas, educación intercultural, diversidad cultural, identidad indígena

Abstract

The native students that achieve higher education in Mexico, require a number of supports from the educational system; above all, they need to strength their own identity and at the same time, to increase the community aware about the cultural diversity.

We present the testimony of Angel, a native student who had to face untoward situations when he got to our University because of that, he wishes don't be an Indian people; and his voice, probably represents the voice of the other students who are among us, but we don't know them yet or we decided to not recognize them.

Keywords: Indigenous students, intercultural education, cultural diversity, indigenous identity

* Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la misma Universidad. Correo electrónico: castrod4@gmail.com

** Doctor en Educación, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: arisan3@gmail.com

Introducción

Ángel es un alumno mixteco, que está estudiando la carrera de Derecho en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y quien fue invitado a participar en la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de dicha institución. Desde 2001, a través de este departamento, se han podido recabar una serie de testimonios de los alumnos que pertenecen a una etnia y que permiten identificar algunas de las situaciones adversas que han debido enfrentar a su paso por la UAEM.

Aunque es la voz de uno de ellos la predominante, también se incluyen las de otros alumnos que hablan respecto a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a Instituciones de Educación Superior como la nuestra, y que los han hecho cuestionar su identidad y poner de relieve las actitudes de discriminación e intolerancia que prevalecen en las escuelas. Asimismo, nos permiten identificar algunos de los rasgos culturales de los grupos indígenas mexicanos y lo que realmente desean en términos de aceptación y reconocimiento.

A lo largo del texto, también se describen las características de la Unidad de Apoyo para orientar al lector respecto a las medidas que se están tomando en algunas instituciones educativas para promover la multiculturalidad; esto, porque consideramos que nuestra experiencia puede propiciar la adopción de estrategias más eficaces y la puesta en marcha de acciones más pertinentes que hagan posible, en un futuro cercano, que los alumnos indígenas se sientan realmente incluidos en la Universidad.

Desde el principio

“En la comunidad de donde vengo, que es un lugar muy chico y alejado del centro, todo el mundo habla mixteco¹. El problema empezó cuando llegué al pueblo, porque tenía que empezar a estudiar la primaria; desde ese momento comencé a sufrir discriminación, porque del mismo pueblo ‘ven mal’ a la gente que ‘baja’ de la montaña. Además, yo no hablaba bien español; por eso desde la primaria mis calificaciones no eran muy buenas, porque los maestros usaban palabras que yo no entendía, y por una palabra, mientras pensaba en lo que quería decir, pues ya me ‘perdía’ y no podía entender todo lo demás que decía” (UAEM, 2011).

Así comenzó su relato Ángel, un estudiante indígena que convocamos para apoyarnos en la realización de una investigación relacionada con la inclusión de los alumnos procedentes de algún grupo étnico, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). De hecho, no llegó solo; se presentó ante nosotros acompañando a un alumno otomí, que era su amigo, quien a su vez le pidió el favor que fuera con él, para evitar llegar solo. Porque los estudiantes indígenas –según nos enteramos después a través de ellos mismos– prefieren andar juntos, en parejas o en grupos, pero siempre con alguien con quien se sientan identificados.

1 El mixteco es una lengua indígena predominante hablada en los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero, tres de las 31 entidades federativas que conforman la República Mexicana.

De hecho, esto de acudir a los llamados en grupo obedece a que: “La red social es una forma básica de organización social de la población indígena en la ciudad, que consiste en la unión entre parientes, amigos y paisanos” (Rebolledo, 2008). Y en palabras de los propios estudiantes procedentes de alguna etnia: “Siento mayor seguridad al andar’ con otros; me ayuda a encontrar convergencias, similitudes en la forma de actuar, de hablar y de vestir. Además, cuando no estás con tu gente, lo extrañas, porque con ellos te sientes acogido, tienes una sensación de bienestar; por eso buscas con quién puedas sentirte acompañado” (UAEM, 2011).

Entonces, los alumnos que logran tener acceso a la educación superior, se enfrentan a una primera barrera cultural: al ingresar a la Universidad, se dan cuenta que son diferentes a los demás, y los hacemos sentir así por diversas demostraciones de desprecio y trato de inferioridad. También deben afrontar la indiferencia de docentes hacia el reconocimiento de sus culturas, lo que los hace sentir extraños, ajenos. Es a esto que el sociólogo francés Pierre Bourdieu le denomina “violencia simbólica”, la que coexiste sin ninguna contradicción en todas las instituciones, y que constituyen una forma de ejercer la dominación y la explotación por parte del grupo “dominante” o mayoritario, sobre los grupos denominados vulnerables o minoritarios (2007).

En cambio, cuando están con otros alumnos indígenas igual que ellos, sin importar que pertenezcan a otras etnias, se sienten acompañados, apoyados, no solos o ignorados ni rechazados. Y así tienen mayor confianza para hablar, para expresarse. Al respecto, Ángel comentó:

“... siempre se me ha hecho difícil sobresalir, porque somos gente que se señala. Me han dicho palabras despectivas, y a veces no digo que soy indígena para evitar incomodidad, bochornos. Si no te reconoces, evitas momentos desagradables. Aunque en todos los lugares hay conflictos, pero yo creo que es por desconocimiento. ¿Cómo puede ser que en un espacio como la Universidad, donde debe haber diversidad cultural, te marquen y te digan que eres ‘chaparrito y morenito’? En varias ocasiones me han dicho que hablo raro, que soy raro”.

Miguel, de la Facultad de Humanidades, corroboró esta idea: “Yo creo que para evitar ser discriminados, nos estamos occidentalizando. O tal vez por la misma globalización, los estereotipos, vamos perdiendo el valor de la cultura local, abandonas tu cultura ‘innata’, eres absorbido por otras culturas, y en la medida en que te pareces a los demás, en esa medida te van aceptando”. Con base en esta observación, decidimos cuestionar a nuestros estudiantes indígenas reunidos, acerca de la identidad, *de lo que ellos sienten que los identifica como parte de una cultura indígena*.

Porque, como todos sabemos, mientras más sabes de ti mismo, mientras más te conoces y reconoces como una persona, es más fácil lidiar con las críticas o con los estímulos negativos del exterior. Tu seguridad personal y tu autoestima te ayudan a “protegerse” de los comentarios y situaciones adversas. Así, la mayoría de los entrevistados coincidió en que las raíces son importantes –que sus padres o abuelos sean indígenas-, así como las costumbres y las tradiciones.

Unos alumnos dijeron: “Mis raíces son indígenas (mis ancestros), soy originario de una comunidad indígena y orgullosamente sí soy indígena. He perdido la lengua, pero me autoreconozco; algunos por vergüenza no dicen que son indígenas o mazahuas, por temor a ser rechazados o excluidos”.

“Creo que lo que te hace ser o sentirte indígena es el espacio de donde vienes, la comida, las tradiciones, las costumbres; la lengua, lo cotidiano, el ambiente. Porque es en esos espacios donde están otros iguales que tú, y es lo que hay que fortalecer más” (alumnos indígenas de la Facultad de Humanidades).

En este sentido, se considera que la identidad indígena es una combinación de elementos: los alumnos tienen que reconocerse a sí mismos como parte de un conjunto cultural importante con rasgos y costumbres definidas. Pero los demás, la colectividad, también tenemos que conocer primero, reconocer y respetar los elementos culturales que los caracterizan. Porque ellos pueden tener la responsabilidad de saber su lengua, continuar sus tradiciones, dar a conocer sus costumbres, pero los demás estamos obligados a propiciar las manifestaciones culturales, a valorarlas y resaltarlas para que los indígenas se sientan aceptados, respetados, incluidos.

Algunos apoyos

Desafortunadamente, propiciar esta sensación de bienestar, de acogida, a los estudiantes indígenas –no sólo de nuevo ingreso- es precisamente, una de las carencias de nuestra institución educativa: A pesar que en el año 2001 se creó una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, el Programa no ha sido suficiente para que nuestros alumnos procedentes de algún grupo étnico se sientan integrados, incluidos en la institución. El Programa al cual se hace referencia, surgió por iniciativa de *The Ford Foundation*, Organización No Gubernamental (ONG), la cual dio a conocer en 2001 un “piloto” que duraría diez años, denominado *Pathways to Higher Education*.

En nuestro país se tradujo como “Caminos para la Educación Superior”, cuyo propósito principal es apoyar los esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior -fuera de los Estados Unidos- para disminuir la pobreza y ayudar a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables² a obtener un grado universitario, toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar:

Across the globe, education shapes the life chances of individuals and the well-being of societies. Social, economic and political equality all require that marginalized and disadvantaged people have access to high-quality education... In every society, people from marginalized and disadvantaged groups deserve an education that expands opportunity, guarantees quality, and achieves equitable results³ (en FF, 2010).

2 Estos grupos son también conocidos como grupos sociales en condiciones de desventaja, y el término se aplica a aquellos sectores de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en situación de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (PND, 2003). En México, dichos conjuntos están constituidos por niños, mujeres, personas de la tercera edad, discapacitados y minorías étnicas, como es el caso de los indígenas.

3 Traducción de los autores: En todo el mundo, la educación moldea las posibilidades de vida de los individuos y el bienestar de las sociedades. La igualdad social, económica y política de todos requiere que la gente marginada y en desventaja tenga acceso a una educación de alta calidad... En cada sociedad, personas procedentes de grupos marginados y en desventaja merecen una educación que expanda sus oportunidades, garantice la calidad y el logro de resultados equitativos.

Así, este Programa comenzó apoyando a más de 125 universidades en todo el mundo que hoy trabajan en varias líneas de acción, como: Diseño y formulación de políticas institucionales, prácticas educativas distintas, reformulación de la misión institucional; rediseño curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros ejes, para favorecer que los individuos pertenecientes a grupos ancestralmente excluidos de la sociedad, ingresen y logren graduarse de los estudios de nivel superior.

En México, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Fundación puso en marcha el “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES) para coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura (ANUIES, 2011).

A principios del 2011, el Programa había impulsado y favorecido la creación de 24 Unidades de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, en igual número de IES que respondieron desde el 2001 a la primera Convocatoria hecha por la Asociación; cabe señalar que en ese entonces participaron en el concurso más de 30 universidades de todo el país, resultando beneficiadas con financiamiento de la Fundación Ford la Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la propia Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez, por lo que se consideran pioneras en este tipo de apoyos.

La segunda convocatoria se lanzó en el 2002, y a través de ella se sumaron cinco instituciones más al Programa; para la tercera emitida en el 2005, se integraron seis IES más, y en el último concurso del 2009, se incluyeron siete universidades, para hacer un total de 24. Así, el PAEIIES tiene presencia en 18 entidades federativas, representadas por 49 grupos étnicos, de los 62 que componen la diversidad étnica y lingüística de México, y atiende a un total de 9 mil 562 estudiantes indígenas.

Entre los servicios que se ofrecen en estas universidades para los alumnos en cuestión se encuentran: Tutoría, cursos propedéuticos y de nivelación gratuitos, apoyo económico para el proceso de titulación; así como gestión de becas, promoción de actividades extracurriculares, conferencias, etc. Pero en orden de proveer dichos beneficios a los estudiantes, algunas instituciones han tenido que implementar diversas estrategias propias, aprovechando el importante financiamiento otorgado por la Fundación Ford a las diversas universidades públicas del país para estos sectores desfavorecidos de la sociedad que, en el caso de nuestro país, son las poblaciones indígenas.

En este sentido debe destacarse que en cada país los rasgos de dichos colectivos en condición de desventaja son distintos, y por ende, las actividades que se emprenden en su favor por parte de las instituciones y organizaciones involucradas también son diversas. Pero en términos generales todas persiguen:

- a) Incrementar los índices de admisión, inscripción y egreso de las Instituciones de Educación Superior (IES) por parte de estos grupos desfavorecidos.

- b) Ampliar las políticas educativas para asegurar la admisión de todos los sectores sociales.
- c) Mejorar los apoyos tanto sociales como académicos para estos colectivos en condición de vulnerabilidad.
- d) Cambiar el ambiente de la institución educativa a favor de las prácticas inclusivas.
- e) Formar y entrenar a los actores educativos en torno a temas de diversidad cultural y métodos de enseñanza acordes con ella.
- f) Transformar el currículo escolar, incluyendo nuevos cursos y materias relacionadas con la diversidad cultural y temas de inclusión.
- g) Concientizar a la comunidad académica en torno a la importancia del diseño de mecanismos para mejorar las oportunidades educativas de los grupos en desventaja (FF, 2010).

Como puede colegirse, se trata de diseñar, emprender y/o desarrollar más directrices y prácticas en las instituciones educativas que favorezcan no sólo el acceso a los estudios de nivel superior de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de los alumnos indígenas, sino también que ayuden a su exitosa inserción en los ámbitos profesionales, laborales y, sobre todo, sociales, ya que es precisamente en estos grupos ciudadanos en donde se han identificado y evidenciado mayores condiciones de discriminación hacia estas entidades culturales.

Y precisamente gracias a esta Convocatoria hecha en el 2001 es que en la institución comenzamos a darnos cuenta que existen otros colectivos, otras culturas que debemos conocer, aceptar y respetar, porque constituyen conjuntos sociales diferentes; no mejores, ni peores, simplemente distintos, y hasta ese momento, no nos habíamos percatado de ello o bien, no habíamos comenzado a trabajar de manera formal e institucional a favor de dicho reconocimiento.

Así, para hacer frente al llamado de dichas instancias, lo primero que se hizo en la UAEM fue levantar un censo para determinar cuántos estudiantes indígenas cursaban estudios de nivel superior; y se considera que éste fue un paso muy importante, ya que hasta ese momento se ignoraba si teníamos o no alumnos procedentes de algún grupo étnico, dónde estaban, quiénes eran.

Pero con base en dicha encuesta, y siguiendo tres criterios principales, se identificaron un aproximado de mil 200 estudiantes de origen indígena en nuestra Universidad (con una matrícula aproximada de 16 mil estudiantes en el nivel superior). Los criterios para realizar dicha identificación fueron:

- a) Que provinieran de comunidades mayoritariamente indígenas. En el Estado de México existen cinco grupos importantes: los mazahuas, matlatzincas, tlahuicas-ocuiltecos, náhuas y otomíes, diseminados en 125 municipios que conforman la entidad.
- b) Que dominaran alguna lengua indígena.
- c) Que sus ascendientes –padre, madre, abuelos- fueran indígenas.

Y a pesar de que en el proceso de identificación participamos antropólogos, sociólogos, arqueólogos, educadores y profesionales de diversas disciplinas, por el poco conocimiento que se tenía en ese entonces –ya diez años– de los grupos indígenas, no tomamos en cuenta un criterio que ahora, después de varios estudios y un largo periodo, nos hemos percatado que es fundamental: el sentido de identidad y pertenencia a un colectivo.

En las cédulas de identificación aplicadas a principios del año dos mil uno en toda la Universidad –se distribuyeron aproximadamente 16 mil cuestionarios en 21 facultades diferentes– únicamente se tomaron en cuenta los tres factores mencionados y se hizo “el cruce” de respuestas. Pero a nadie se le ocurrió interrogar en torno a si los alumnos se sentían o se identificaban como indígenas, en un sentido de autoadscripción, no en la concepción occidental que tenemos acerca de quiénes deben ser considerados como parte de un grupo étnico y quiénes no.

El problema de la lengua

A raíz de los datos obtenidos en la encuesta de identificación de los estudiantes indígenas, se construyó una base de datos de dichos alumnos, y comenzó a invitarse a los estudiantes a participar en actividades de apoyo académico. A consecuencia de estos llamados, empezaron las dudas, quejas y comentarios: “...no sé por qué me invitan, si yo no soy indígena”; “yo sí hablo una lengua autóctona, pero porque me vi obligada a aprenderla cuando realicé una investigación de campo como parte de un trabajo de Antropología”

“yo sí soy de Temoaya (municipio identificado como fundamentalmente indígena), pero no soy otomí”, etc. Y entre éstas, llegó la respuesta de Ángel, alumno de la Licenciatura en Derecho: “Mis padres sí son indígenas, yo no”.

En ese entonces nos llamó la atención dicha respuesta, porque haber nacido en un lugar u otro, o hablar una lengua puede ser relativo en términos de identidad, incluso puede ser una cuestión fortuita - tal y como nos han ido enseñando los propios estudiantes -. Pero la procedencia natural, tu origen “de cuna”, tu raíz (la cabeza de tu familia), ya es diferente. Si tus progenitores sí son indígenas, ¿por qué tú no? ¿Será, entonces, que las características de origen, mi ser o esencia pueden alterarse a voluntad aunque se consideren propiedades naturales, genéticas?

Dependencias gubernamentales como el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), consideran que es la lengua el principal factor de identidad indígena y lo describe como: “un elemento muy importante que los distingue y les da identidad, es la lengua con la que se comunican. En México, 6 de cada 100 habitantes (de 5 años y más) hablan alguna lengua indígena, de las cuales existen más de 62” (2005).

En nuestra institución educativa, resulta evidente que los profesores desconocemos o decidimos ignorar la condición distinta de alumnos procedentes de un grupo étnico, así como tampoco sabemos cómo enfrentar el hecho que la lengua materna de los estudiantes sea indígena.

Las escuelas desconocen, incluso, qué lengua indígena hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística nunca se ha planteado como motivo de preocupación. A medida que avanzan de grado se va siendo notorio el problema, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia el rezago es cada vez más evidente (ibídem: 7).

Aunado a ello, no suele tomarse en cuenta que la mayor parte de las lenguas indígenas son tradicionalmente orales, que su transmisión suele ser verbal, no escrita; dichos alumnos, por ende, se encuentran más acostumbrados a la oralidad, que al discurso escrito. Asimismo, el bilingüismo entraña otros problemas: Por más que se dominen dos idiomas, que se puedan hablar y escribir con fluidez el lenguaje materno y el que decide “adoptarse”, a decir de la investigadora María Patricia Velázquez (2005), el estudiante: “...Sólo se sentirá emocionalmente cómodo en uno de ellos y sólo en la lengua dominante podrá hacer labor creadora de mérito”.

Y aquí puede decirse que se une la parte psicológica con la cultural: el español es la lengua predominante en un medio urbano, en el cual se inserta una institución educativa de envergadura como la nuestra, pero eso no la hace más importante. ¿Por qué no fomentar las expresiones en la lengua materna del estudiante? Cuando organizamos en la Unidad de Apoyo cursos gratuitos de lengua indígena (náhua y otomí), recibimos una notificación de Ángel, por correo electrónico, en la cual expresaba:

“Yo creo que nos incluyen o nos quieren incluir dentro de un modelo económico específico, y por ello nos exigen que aprendamos español. ¿Por qué dejar atrás la lengua madre? Yo he perdido mi lengua, porque para poder incluirte en la educación, para poder entrar al mundo laboral, nos hacen perder la lengua madre” (UAEM, 2011).

Y continuó, haciendo referencia igualmente al dominio de la lengua:

Además, estamos formándonos profesionalmente, estudiando una carrera en la cual nos exigen un certificado que acredite un 50% del dominio del inglés para la expedición de mi carta de pasante; déme una sola razón por la cual yo pensaría que puede ser pertinente hablar otomí o mixteco cuando ni la Universidad, ni las exigencias laborales ni siquiera (sic) toman en cuenta estas lenguas.

Y aun cuando en nuestra institución existe un Centro de Enseñanza de Lenguas, y se imparten cursos de lenguas indígenas, junto con el inglés, el francés y el alemán, algunos años dichos grupos no se “abren” por falta de alumnos que deseen aprender una segunda lengua o fortalecer la propia. Así comenzamos a entender que, junto con el dominio de la lengua indígena, teníamos que continuar trabajando en el fortalecimiento de la identidad de los alumnos pertenecientes a un grupo étnico (en la cual la lengua juega un papel importante), para propiciar su autoreconocimiento, pero también en la revaloración de los demás, en el reconocimiento de la comunidad, tal y como se señalaba en un principio.

Así, a pesar de las negativas iniciales de Ángel, lo seguimos invitando a participar en concursos de mitos y leyendas indígenas, de recetas prehispánicas o tradicionales, en encuentros interculturales

y demás actividades que organizábamos de manera frecuente en la Unidad de Apoyo porque considerábamos, podrían servir para fomentar dicho conocimiento y valoración de los “nuevos” alumnos que habíamos puesto “al descubierto”.

Con el paso de los años, seguimos recibiendo respuestas negativas por parte de Ángel quien, aun cuando se rehusaba a reconocerse como indígena y por ende, a participar en nuestros eventos –los organizados por la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAEM–, continuaba contestando nuestros correos electrónicos –la forma más ágil y eficiente que encontramos de comunicación–. Así, otro día recibimos la siguiente respuesta provocada por el llamado para asistir a otro curso de lengua indígena gratuito: “Gracias por la invitación, pero no pienso participar en ningún programa discriminatorio, y el apelativo indígena ciertamente no me queda, es más, creo que a ustedes les va más el nombrecito ése”.

Esta respuesta nos hizo reflexionar todavía más: ¿por qué, por un lado, Ángel continuaba en contacto con nosotros? Podría, simplemente, habernos ignorado, solicitar que lo borráramos definitivamente de nuestra lista; y por otra parte, ¿por qué consideraba discriminatorio el programa, y llamarlo a él, indígena, si él nos había comentado que sus padres sí pertenecían a un grupo étnico? en este punto decidimos entrevistar a algunos de los estudiantes registrados en la Base de Datos de la Unidad, para conocer sus pensamientos, sus impresiones. Para determinar si todos se sentían como aquél que clamaba que sus padres eran indígenas, pero él no.

Pensamos que la mejor forma de entrevistar a los alumnos fuera a través de un Grupo Focal, técnica que consiste en juntar a un grupo de personas, con un perfil preestablecido, para discutir acerca de sus percepciones, opiniones y creencias en torno a determinado tema, concepto, servicio, etc., en un momento y espacio concreto (Korman, cit. en Pérez Olivo, 2007: 15). La idea era que los participantes se sintieran libres para expresar e incluso defender su postura ante los demás miembros del grupo.

Enviamos correos electrónicos a 30 alumnos; elegimos a quienes acostumbraban participar en las actividades cotidianas organizadas por la Unidad y suelen atender a nuestros llamados. Les pedimos que se congregaran en un día y hora determinados, previa confirmación de si tenían disponibilidad de tiempo o no. Recibimos una respuesta positiva por parte de 24 estudiantes, pero decidimos convocar únicamente a dos representantes de cada etnia predominante en nuestro Estado –las cinco antes mencionadas–.

Al final sólo llegaron ocho a la reunión, y Ángel... A él lo invitamos con la esperanza que asistiera para aclararnos de una vez por todas cuál era su posición y por qué actuaba así. Pero no nos contestó la invitación; por ello fue tan sorprendente –pero sumamente agradable– poder al fin, conocerle personalmente.

Otros aspectos problemáticos

Les dimos a todos los alumnos indígenas que acudieron a nuestro llamado, la bienvenida, e intentamos que se sintieran cómodos, ofreciéndoles un refrigerio (botanas, jugos y refrescos).

Luego comenzamos a cuestionar al grupo sobre diversos tópicos, todos relacionados con la inclusión (y en consecuencia, con la identidad, con la discriminación). Tal vez por estudiar la carrera de Leyes, a nuestro “protagonista” no le costaba ningún trabajo expresarse. Ante la primera interrogante respecto a si *durante el proceso de ingreso a la Universidad habían enfrentado problemas*”, Ángel nos comentó: “Yo tuve que presentar tres exámenes de admisión, hasta que logré entrar. Pero nunca lo dejé”.

Y casi todos coincidieron en que era difícil ingresar a la Universidad en muchos sentidos. Uno de ellos, el nivel académico: “... es que no tenemos el mismo nivel. Desde educación básica, en las escuelas rurales hay muy malas bases. Y luego, ya en la licenciatura, desde el principio te piden, por ejemplo, un reporte; yo lo hacía sin saber bien qué era, y me lo devolvían lleno de observaciones”.

Ángel comentó: “... desde el principio nos piden trabajos hechos en computadora. En mi pueblo ni siquiera hay cobertura, y antes de llegar aquí, yo no había usado ninguna” (UAEM, 2011). Esta situación se considera especialmente compleja: los estudiantes indígenas tienen condiciones socioeconómicas distintas a las de los alumnos que toda su vida han vivido en un medio urbano.

O bien, los “ciudadinos” han recibido una preparación escolar en una escuela pública, que no es multigrado –como existen en múltiples comunidades indígenas del país, en las cuales conviven en un solo grupo, con un solo profesor, niños de primer grado con alumnos de quinto año de primaria–; que en el medio urbano las distancias del hogar a la escuela son menores de una hora (todos sabemos que existen estudiantes que tienen que viajar a veces hasta tres horas diarias en autobús, desde su lugar de origen, para poder llegar a la escuela, o lo que es peor, hay quienes tienen que caminar todo el trayecto).

También están los casos de alumnos indígenas que tienen que estudiar y trabajar a un mismo tiempo para ayudar a su familia, lo que suele traducirse en un bajo rendimiento académico. Teniendo como información de base el reporte del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: “el promedio académico general en el momento que inició el PAEIIES era de 7.9; en el año 2009, el promedio general de los estudiantes es de 8.3” (ANUIES, 2011), esto con base en una escala de 1 al 10, tal y como se califica en México, donde el 10 es lo excelente, 9 muy bien y 8, bien. Pero el promedio obtenido se considera “mediocre” en términos generales.

Por otro lado, Ángel comentó que llegaba siempre “medio desayunado”, con un atole y un pedazo de pan en el estómago, lo que suele ser su principal o único alimento de todo el día, porque no dispone de más dinero para gastar en comida. La mayor parte lo emplea en transporte y/o en rentar un cuarto pequeño en una casa de huéspedes para evitar viajar a su comunidad todos los días. Y problemas de nutrición de este tipo, suelen afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

Estos ejemplos ponen en evidencia que existen condiciones diferentes entre los alumnos de un medio urbano y uno rural; entre los estudiantes indígenas y quienes no lo son. Y sin embargo, se evalúa de manera homologada: en nuestro país se aplica un Examen Nacional de Ingreso a la Universidad que no hace este tipo de distinciones. Y con los problemas de cobertura de la educación pública en el nivel superior, no es de extrañar que Ángel haya tenido que presentar tres veces el EXANI

hasta lograr el pase. Porque sólo un 30% de los aspirantes a un lugar en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas del país, son aceptados. En palabras del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Máxima Casa de Estudios de México:

“... Si se continúa en el ritmo actual, vamos a alcanzar a países como Argentina y Chile de nuestra región en 2025, que tienen coberturas del 60 y 50 por ciento, ya no hablemos de Corea, de los Estados Unidos o de Finlandia, que tienen cobertura superior al 85 y 90 por ciento” (Universia 2011).

Lo más alarmante es que, de esa cantidad: “Sólo el 1% de los jóvenes indígenas entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (ANUIES, 2003). Una vez que los estudiantes logran ser aceptados en términos académicos en las universidades, sobreviene otro obstáculo: el encuentro con culturas distintas, el llamado “choque cultural”.

“Los alumnos indígenas, ¿creen que necesitaron algún tipo de apoyo para ingresar a la Universidad?”. Éste fue otro de los cuestionamientos que les hicimos para determinar si habían tenido algún problema o necesidad al momento de ingresar a la institución, y si habían recibido la ayuda necesaria para solventarlo. He aquí la respuesta de Ángel:

“Pues yo sí necesité que me explicaran en qué mundo estamos... En tu pueblo hay otras costumbres, y cuando llegas a otro lugar, las cosas son diferentes, es otro ámbito, es otra cultura, aprendes cosas diferentes. También necesité que me orientaran en español, porque no sabes hablar bien, los demás compañeros se burlan, y entonces ya te da miedo preguntar o participar. Y si hubiera tenido alguna orientación, pues me habrían dicho qué hacer si un compañero me critica” (UAEM, 2011).

Otros estudiantes comentaron igualmente que requirieron diferentes apoyos, tanto psicológicos como culturales: unos, requerían motivación, ya que sus mismos padres los desanimaban y les decían que para qué iban a la Universidad, que no iban a poder, que era inútil estudiar, que mejor se pusieran a trabajar. Otros, requerían saber cómo enfrentar problemas de discriminación. Una joven tlahuica comentó:

“Cuando yo me presenté en el salón y dije que era egresada del COBAEM –Colegio de Bachilleres del Estado de México– uno de mis compañeros preguntó, burlón: ‘¿Qué es eso, Colegio Barato Entre Milpas?’. Entonces, pensé que sí se necesita orientación, por ejemplo psicológica, para saber cómo enfrentar problemas de discriminación, y para tu autoestima” (ibídem).

Por otro lado, los alumnos entrevistados expresaron que hasta la fecha, tenían problemas para expresarse en el idioma español, lo que influye negativamente en el aprovechamiento académico: “... los estudiantes tienen problemas para entender los textos porque no les interesa la lectura, sobre todo ante la dificultad que representa aprender el español, pues en sus hogares se habla más su lengua indígena” (Escalante, 2004).

Pero a nosotros nos parece que este desinterés por la lectura o por el proceso de comunicación en general –ya sea oral o escrito- no sólo tiene qué ver con las dificultades para su comprensión, sino y sobre todo, por razones de discriminación. A quien habla diferente, y no se expresa como los demás, se les señala, se les trata de manera desigual.

La reprobación y el abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de cualquier tipo de discriminación (Rebolledo, 2008: 6).

Así, varios obstáculos se conjugan: a los alumnos indígenas no sólo se les dificulta comprender lo que está plasmado en los documentos, sino que también les cuesta expresarse correctamente en forma oral en español, puesto que su lengua materna es indígena, lo que obstaculiza más la enseñanza. Además de ello, reciben burlas, críticas, manifestaciones de desprecio, lo que propicia que dejen de hablar en clases y se vuelvan más retraídos; o que de plano dejen de preguntar y participar.

Los alumnos indígenas, según hemos aprendido, necesitan también sentirse orgullosos de pertenecer a una cultura indígena y que los demás también les hagan sentir dicho orgullo; de acuerdo con un alumno matlatzinca de la Facultad de Humanidades: “el idioma, las costumbres, el ‘sentirse identificado’ o tener un ‘sentimiento de pertenencia’, tener equilibrio entre lo que eres y lo que debes ser, igual que lo cotidiano, el ambiente. Eso es lo que me hace ser indígena”.

Y aquí Ángel decidió intervenir de nuevo, pero para hacer una declaración contundente, cual juez que fuera a dictar una sentencia, ya que se puso de pie y subió un poco más la voz para que todos lo escucharan:

“Eso que ustedes dicen que sienten, yo también lo sentía antes. Pero desde que ‘bajé de la montaña’, como me decían, comencé a ver las cosas diferente. Cuando llegué aquí a estudiar, me di cuenta que no sólo me vestía distinto, sino que también hablaba distinto, y comencé a sentirme distinto. Luego vinieron las palabras despectivas, ofensivas: ‘eres un indio’, ‘a ti sí te bajaron del cerro a tamborazos’. Se rieron de cómo caminaba, de cómo pronunciaba. Yo sí me sentí discriminado, y por ello dejé de decir que era indígena.”

“Primero, para evitar que se burlaran, dejé de participar en clases; luego, comencé a vestirme como los demás. Para evitar la incomodidad y los bochornos, decidí abandonar mi cultura innata. Ahora, ya hasta empecé a vestir de traje, y algunos hasta me dicen ‘abogado’, y ya no me dicen indio. Y sólo a veces, algún fin de semana cuando regreso a mi pueblo y convivo con mis papás, o voy a ver a mi abuela, soy una persona distinta: pienso como ellos, me porto como ellos y soy parte de la comunidad. Pero ya cada vez voy menos, ya me adapté al ambiente de aquí. Y ahora, cuando me preguntan, seguro respondo: Los indígenas son mis padres, yo ya no” (UAEM, 2011).

Después de esta aseveración, se hizo un silencio prolongado, porque tal vez todos recordaron que, en algún momento, se habían sentido como Ángel, y se habían visto tentados a hacer lo mismo que él. Pero poco a poco comenzaron a reaccionar. Y un estudiante de la Facultad de Humanidades, un poco en representación de los demás, dijo: “Yo no soy indígena cada seis meses, cada año, lo soy siempre. Mi identidad la llevo adentro y no viene de fuera”.

Con base en estos testimonios nos dimos cuenta que tenemos la obligación como institución educativa democrática, plural y abierta al diálogo, crear espacios colectivos de diálogo como el que logramos este día que ahora reportamos, para que los estudiantes indígenas de nuestra Universidad se expresen libremente, se sientan identificados unos con otros, puedan disentir, pero al mismo tiempo reafirmarse y reconocerse como parte de un colectivo.

Notamos que tenemos que continuar subrayando la parte humanista, debemos rescatar el sentido social que identifica a la educación. Que es nuestro deber seguir trabajando para que todos los integrantes de la comunidad académica se sientan acogidos, integrados, incluidos dentro de la institución, no sólo porque “la educación es para todos” sino y sobre todo, porque su papel es formar profesionales que puedan incidir y transformar su entorno de una manera positiva.

Ahora sabemos que es necesario fortalecer la identidad, especialmente a través del dominio o reforzamiento de las lenguas indígenas; que los alumnos - no sólo los pertenecientes a un grupo étnico - conozcan sus raíces, de dónde provienen, pero también a dónde van, que sepan quiénes son como personas, qué los hace diferentes, únicos, y que lo puedan comunicar a los otros.

Porque la identidad es la combinación de ambas partes: de la historia personal, pero también del devenir, de cómo se va conformando el ser. Y al reforzarse la identidad, también se fortalece la autoestima, la seguridad, la visión tanto actual como futura del individuo.

A modo de síntesis

Como consecuencia de esta experiencia reforzamos las convicciones de trabajar a favor del conocimiento, aceptación y respeto de las culturas indígenas que convergen en los espacios escolares; y a un mismo tiempo, debemos pugnar porque se integre a los Planes de Estudio, a modo de ejes transversales, el reconocimiento hacia la diversidad cultural. Porque: “el sistema escolar debe responder no sólo a la tradición cultural de su contexto, sino también a las variables culturales de las diversas comunidades que están presentes en la sociedad en general, y que deben ser incluidas como contenidos alternativos en el currículum” (Gimeno, 2001, p. 24).

La educación multi e intercultural - bilingüe donde sea necesaria - es el nuevo reto que se plantea a la Universidad contemporánea. Es una realidad que debe construirse, ubicarse en el plano de lo posible, promoviendo una pedagogía de reconocimiento y respeto hacia la diferencia, hacia “el otro”; propiciar la inclusión y la tolerancia traducida en defensa y diálogo con la diferencia y con los diferentes, que al fin y al cabo somos todos nosotros.

Bibliografía

- ANUIES (2003). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de educación Superior*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas: “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, Universidad de Guadalajara, 17-19 de noviembre. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____ (2011). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://paeiies.anuiex.mx/> (consultado en septiembre de 2011).
- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Colección Argumentos, Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Escalante Cumplido, María Lourdes (2004). *Analizan problemas de educación indígena*. En “El siglo de Torreón”, sábado 17 de julio, sección Agencia Virtual. México: Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/99248.analizan-problemasde-educacion-indigena.html>
- FF (2010). *Educational Opportunity and Scholarship*. Ford Foundation. Disponible en línea: <http://www.fordfoundation.org/issues/educational-opportunity-and-scholarship> (consultada en noviembre de 2010).
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la sociedad global*. Madrid: Ediciones Morata.
- INEGI (2005). *Hablantes de lengua indígena en México*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En “Cuéntame”, versión en línea. México: Gobierno Federal. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>
- Pérez Olivo, Eurelia (2007). *Estudio: Mujeres Jefas de Familia*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Tesis. Disponible en: <http://www.opdhinc.com/Backup%20of%20Tesis%20MJF%20revisada%20y%20aprobada%202007.pdf> (consultada en mayo de 2011).
- PND (2003). *Grupos Vulnerables*. Plan Nacional de Desarrollo, Informe 2003. México: Gobierno Federal. Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=51> (consultada en noviembre de 2010).
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2008). *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. Ponencia presentada en el “X Congreso de Investigación Educativa”, área 12, Multiculturalismo y educación. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf (consultada en septiembre de 2011).
- UAEM (2011). *Grupo Focal*. Metodología para la tesis de Doctorado de Castro Ricalde, Diana. “La inclusión educativa de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma del Estado de México”. México: Facultad de Ciencias Política y Administración Pública / Facultad de Ciencias de la Conducta / Facultad de Planeación Urbana y Regional.
- UNIVERSIA (2011). *Insuficiente la cobertura de educación superior en México: UNAM*. Universia, Noticias México. Sección Educación Superior, 27 de julio de 2011, México: Grupo Santander. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/07/27/851531/>

insuficiente-cobertura-educacion-superior-mexico-unam.html (consultada en septiembre de 2011).

Velázquez Martínez, María Patricia (2005). *Breve Introducción al Fenómeno del Bilingüismo en México*. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm> (consultada en mayo de 2011).

Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación

Immigrants in the Chilean school: Certain representations for certain policies in education

Ricardo Bravo*

Recibido: 12-09-2011 - Aceptado: 02-11-2011

Resumen

El artículo se pregunta por el significado de las representaciones sociales hacia los migrantes en Chile en dos sentidos: primero, pregunta por su recorrido a lo largo de la historia de Chile; y segundo, pregunta por su influencia en el modo de relacionarnos con los migrantes. De modo de establecer la influencia de las representaciones sociales en el sistema escolar chileno, este artículo se enfoca en los aspectos que determinan relaciones negativas al interior de la escuela y que obstruye el reconocimiento del Otro. El ensayo enmarca su análisis usando la teoría del reconocimiento de Axel Honneth buscando una renovada visión sobre la interculturalidad en la educación chilena. El artículo finaliza proponiendo algunas recomendaciones relacionadas tanto con la política pública como con la configuración de un ethos docente.

Palabras claves: inmigración, escuela, reconocimiento, interculturalidad.

Abstract

The article interrogates the meaning of social representations towards migrants in two ways: first, it asks about its itinerary through Chilean's history; and second, it asks for its influence on the ways we relate to migrants. To assess the influence of representations on the Chilean school system, this article focuses on the aspects that determine negative relationships within the school, which obstruct the recognition of the *Other*. The essay frames its analysis using the theory of recognition of Axel Honneth looking for a renewed view of interculturalism in Chilean education. The article ends proposing some recommendations related both with public policy as well as with the configuration of a teaching ethos.

Key words: Immigration, school, recognition, interculturalism.

* Licenciado en educación y profesor de Francés Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. rbravolepe@gmail.com

Introducción

En nuestra actualidad los desplazamientos migratorios logran convocar a múltiples actores sociales a ofrecer distintos puntos de vista, de este modo legisladores, personeros del poder ejecutivo, organizaciones no gubernamentales, empresa privada y ciudadanía se manifiestan acerca de lo que significa la llegada de inmigrantes a países desarrollados o en vías de desarrollo.

La actual realidad de Chile no es ajena a esto; como así lo indican algunos estudios, en los últimos diez años se ha producido un notorio cambio en el perfil migratorio al que históricamente se estaba habituado y por ende se hace necesario observar que nuevas representaciones y relaciones sociales se estructuran en el seno de la sociedad chilena.

Esencialmente pues, más allá de las estadísticas de desplazamiento y perfiles acerca del tipo de inmigrante que arriba a nuestro país, se trata de seres humanos que comienzan un viaje que posee esperanzas e incertidumbres, se trata de Otro que comporta costumbres, cultura y cosmovisión diferentes a las nuestras y en rigor las representaciones que hacemos de ellos, relatan no solo nuestro encuentro con lo diverso si no además, resultan ser una clara evidencia de lo que somos como sociedad.

En este sentido la escuela como espacio de reproducción y validación de discursos y dinámicas sociales no puede quedar al margen del análisis acerca de las representaciones que en ella existen de los y las estudiantes de otras nacionalidades, puesto que es en esta instancia donde se pueden desarrollar y generar aprendizajes y diálogos ligados a la representación del Otro.

Este artículo, al amparo de la evidencia de estudios internacionales y nacionales relacionados a la inmigración, propone una reflexión acerca de las representaciones que se hacen de los inmigrantes en la sociedad y en la institucionalidad de la escuela y como a partir del reconocimiento de estos mismos se puede generar una oportunidad de renovar la idea de interculturalidad en la educación chilena.

La primera parte de este artículo observa como se ha desarrollado el fenómeno de la inmigración en el mundo y en Chile y pone en evidencia las representaciones sociales que actualmente existen de los inmigrantes y en segundo lugar se presentan ciertas ideas en torno a la configuración de una “pedagogía del reconocimiento” que pueda relatar de manera más precisa la necesidad de fortalecer espacios de diálogo con la diversidad y con la idea de interculturalidad en la escuela.

I. El contexto de la inmigración en el mundo

Según el informe 2009 del PNUD sobre desarrollo humano y movilidad, el porcentaje de migrantes internacionales de los últimos 50 años es cerca de un 3% de la población mundial, la estabilidad de este se podría explicar entre otras causas, a la creciente obstaculización que ponen al desplazamiento los gobiernos de los países desarrollados, la notoria aparición de naciones-Estados en el mundo, llegando a ser cerca de 200 en el último siglo y por consiguiente la necesidad de cruzar más fronteras para llegar al destino deseado, como paradoja se puede mencionar por

cierto que en la medida que aumentaron las normas y leyes que controlan la circulación de las personas en el mundo, los obstáculos al intercambio de bienes disminuyó ostensiblemente.

Uno de los puntos significativos de este informe es relevar el hecho de que, al contrario de lo que se suele pensar, la mayoría de los desplazamientos ocurre entre regiones, y no exclusivamente hacia países desarrollados, asimismo los migrantes que provienen de países con bajo IDH tienen más y mejores logros de escolaridad, incluyendo la educación terciaria en el país de arribo, y que el nivel de asociación a espacios gremiales, religiosos u otros es notoriamente mayor que el de los residentes locales, en este sentido la inmigración se traduce en una oportunidad de alcanzar una mejor calidad de vida, por consiguiente son los más pobres los que más pueden ganar al emigrar y sin embargo son quienes menos lo hacen (PNUD 2009)

Con el objetivo de fortalecer la inmigración como un componente del desarrollo humano, este informe propone seis medidas esenciales:

Cuadro N° 1. Conjunto de medidas esenciales para el aprovechamiento del desarrollo humano en la inmigración

Superando barreras plantea un conjunto básico de reformas que comprenden seis “pilares”. Cada uno de ellos genera sus propios beneficios, pero en conjunto, constituyen la mejor alternativa para aprovechar al máximo los impactos de la migración en el desarrollo humano:

1. Liberalizar y simplificar los canales oficiales a fin de permitir a las personas con poca calificación buscar trabajo en el extranjero;
2. Garantizar derechos básicos para los migrantes;
3. Reducir los costos de transacción asociados con la migración;
4. Mejorar los resultados de los migrantes y las comunidades de destino;
5. Permitir beneficios a partir de la movilidad interna;
6. Transformar la movilidad en una parte integral de las estrategias nacionales de desarrollo.

Tal como apreciamos en el cuadro anterior, la intención de estos puntos es asegurar el vínculo de los inmigrantes con el país de destino en al menos dos categorías; la de la producción en tanto fuerza laboral capaz de insertarse sistemáticamente como un activo en la economía local y en la idea del derecho universal en tanto sujeto al cual se le deben garantizar los servicios y derechos básicos tales como; acceso a salud, justicia y educación, es decir, asegurar en cierta medida institucionalizar la figura del inmigrante, otorgarle el estatus de “incluido”, sobrepasando sus particularidades, ocultando las tensiones que lo significan como un componente que enriquece el panorama cultural del país al cual llega, para así observarlo como una figura de neutralidad política.

En este sentido, el conjunto de medidas esenciales de este informe tienden a ofrecer una comprensión y por consiguiente una solución de orden macro, no considerando del todo la complejidad que denotan los movimientos migratorios tanto para los países que reciben como para aquellos desde donde se originan estos desplazamientos.

Desde la lógica del informe PNUD 2009 las posibilidades de configurar de Chile un lugar para que inmigrantes alcancen entonces mejores estadios de desarrollo humano pasaría por observar en ellos la incorporación de agentes de producción y de sujetos de derechos de corte institucional, no obstante desde una perspectiva que pretenda ofrecer una construcción desde la pedagogía se requiere visualizar cuales han sido y podrían ser las representaciones que a escala social se construyen de los extranjeros, puesto que es en estas dinámicas donde finalmente se juega el espacio para relaciones basadas en el dialogo, el respeto y reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y por ende asegurar la posibilidad de relatar de forma más profunda la relación entre aprendizajes y convivencia con la diferencia en la escuela.

II. Representaciones de los inmigrantes en Chile

Hablar de la inmigración en Chile es relatar precisamente aquello que nos articula como nación y más aún, la importancia extranjera en nuestro país permanece a lo largo de toda nuestra historia y por cierto ha sido determinante en la construcción de nuestra identidad. Se constata así que en materia de inmigración este país ha transitado desde la visión geopolítica proyectada en la colonización europea del sur de Chile en el siglo XIX, hasta una visión básicamente económica que se observa desde el periodo de industrialización iniciado en 1950 hasta nuestra actual economía exportadora del modelo neoliberal (Baeza, 2008) , cada uno de estos momentos ha representado a los extranjeros a través de posturas políticas oficiales que finalmente devinieron en 1845 la Ley de Colonización de los territorios “vacíos” del sur por parte de europeos, el Decreto con Fuerza de Ley de 1953 que reemplaza la figura del colono por la del inmigrante y la del Decreto Ley de 1975 que organiza la figura del extranjero según sus objetivos en nuestro país⁴.

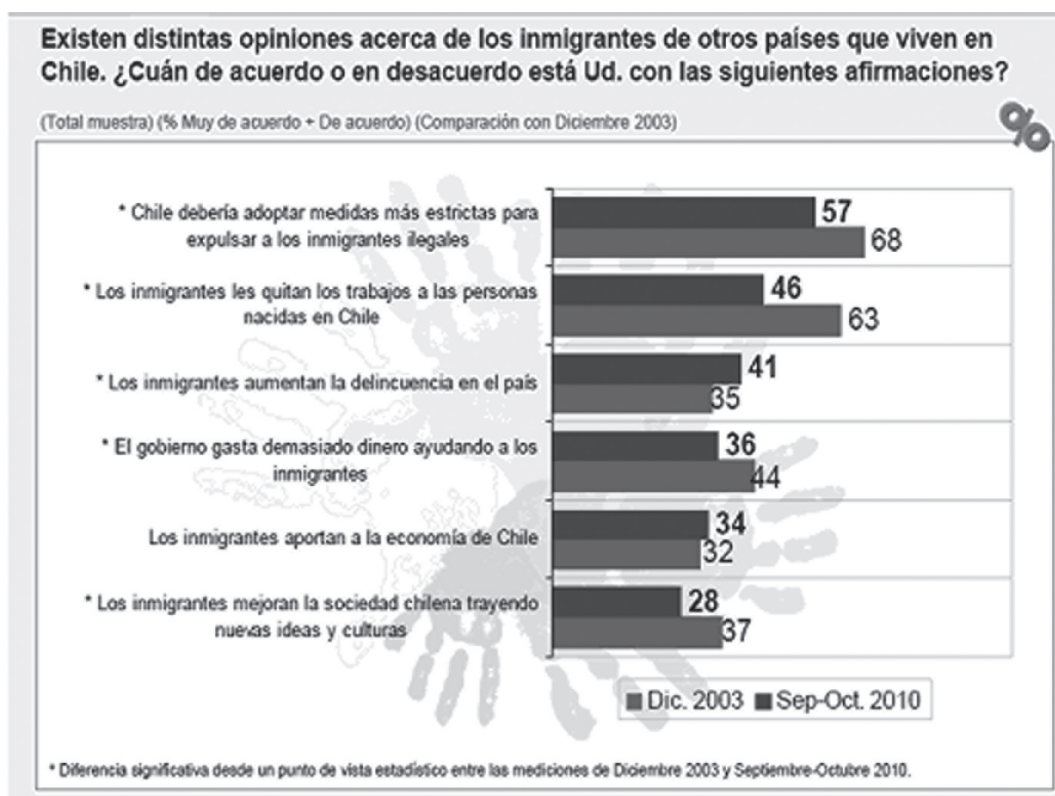
Junto con esto, hace cerca de 10 años, se ha constatado un cambio en el patrón migratorio hacia Chile, pues tal como lo sostiene el informe del PNUD 2009, hay una clara tendencia a una inmigración interregional que posee características tales como su feminización, la alta concentración en la capital de Chile, Santiago y en algunas actividades laborales específicas como el servicio doméstico, el rubro de la construcción y el servicio de salud (Stefoni, 2008), a esto se puede agregar que existe una tendencia que refleja que la inmigración en Chile se está insertando casi únicamente en los sectores más precarios de la economía local realizando las tareas más pesadas, en horarios laborales más extensos y en peores condiciones en comparación a los chilenos, allanando de este modo, el camino hacia un cierto tipo de explotación laboral, ejemplo claro de esto es el 66% de mujeres inmigrantes en el servicio doméstico que trabajan más de 60 horas a la semana en la modalidad puertas adentro (Stefoni, 2008), y que pese a la existencia de una normativa que regula los horarios de trabajo y de descanso, en la práctica no lograría diferenciar claramente una jornada laboral determinada siendo representados entonces, más bien como un producto de bajo costo o como instancia de explotación donde los derechos elementales ni siquiera existen.

4 Se reconocen cuatro tipos de visas: turista, estudiante, temporaria y sujeta a contrato, además del permiso de residencia definitiva.

Del mismo modo la representación de los inmigrantes en algunas instancias sociales aparece vertebrada por la discriminación ya sea institucional o al interior de la sociedad.

En la encuesta nacional de la auditoría a la democracia 2010 que efectuó un grupo de instituciones nacionales e internacionales⁵, se observa una persistencia de más del 50% de quienes sostienen que el país debería adoptar medidas más contundentes para la expulsión de los inmigrantes ilegales, y que los extranjeros les quitan las fuentes laborales a los chilenos, asimismo se muestra un descenso entre quienes consideran que la llegada de los inmigrantes comporta una diversificación cultural positiva para nuestra sociedad.

Cuadro N° 2. Percepción de la sociedad civil sobre los inmigrantes



Si bien es cierto, la muestra al ser comparada con el estudio del año 2003 denota una baja en algunos tópicos, la representación que prevalece hacia los inmigrantes es la de alguien que ocupa un sitio que no le corresponde, que no realiza ningún aporte significativo al país y que por cierto, se transforma en un obstáculo para quienes con la legitimidad de ser chilenos desean alcanzar mejores condiciones materiales.

5 Esta encuesta fue implementada paralelamente por CEP, PNUD, CIEPLAN, Libertad y Desarrollo, ProyectaAmerica e IDEA internacional.

Como ya se ha mencionado, el ejercicio de los derechos elementales también ha encontrado como obstáculo al Estado a través de sus instituciones públicas, en este sentido se puede constatar como el servicio de registro civil insiste en inscribir a los hijos de inmigrantes nacidos en Chile como hijo/a de extranjero/a transeúnte, debiendo en algunos casos llegar a la corte suprema para enmendar tal inscripción, poniendo en evidencia incluso, que esta misma es una práctica coordinada entre esta institución pública y el Departamento Nacional de Extranjería, desconociendo además la Convención Americana sobre Derechos Humanos⁶ y la misma constitución política de Chile, pues se trata de una negación al derecho a la identidad de las personas⁷. Junto a esto último cabe mencionar el lento actuar del poder legislativo en cuanto a la consolidación de una ley antidiscriminación chilena, actualmente existe como proyecto de ley desde el año 2008⁸, y si bien es cierto un texto legal no garantiza el cese de actitudes discriminatorias hacia los extranjeros, puede establecer bajo criterios de derechos, la prevención y la sanción de éstas.

Frente a este panorama acerca de la inmigración en Chile, la educación y las escuelas no son ajenas a estas dinámicas sociales debido a que las instituciones de educación no son un espacio social impermeabilizado a las actitudes xenófobas o discriminatorias pues, luego de la familia se adquieren los referentes culturales y se desarrolla la identidad social, ya que la construcción de la identidad cultural comienza a temprana edad (Barron, 2007). Asimismo la relación de los estudiantes con los adultos significativos que hay en su entorno ya sea a través de las manifestaciones explícitas que observan en estos y por cierto aquello que perciben implícitamente como el tono de voz, el lenguaje corporal y las cosas que no llegan a decir influyen en gran medida sobre los comportamientos que los y las estudiantes mantendrán en sus relaciones sociales⁹.

Al respecto se puede observar que un tercio de los inmigrantes en edad escolar no asiste a la escuela en forma regular, entre los argumentos para no hacerlo se mencionan dificultades de tipo económicas, de visado de documentos y el no haber sido aceptados en algún establecimiento educacional (Polloni y Matus, 2011). Esto resulta relevante de atender pues por un lado pone en evidencia la naturalización de la segregación de nuestro sistema escolar y por otro, replica en gran medida lo que ya hemos manifestado anteriormente; el considerar a los inmigrantes como sujetos sin derecho que ocupan un espacio que no les corresponde.

Bajo esta lógica es pertinente observar el estudio cuantitativo realizado por Unicef el año 2004, en el cual algunos de sus resultados ponen en evidencia que el mayor grado de prejuicio de los

6 Artículo 20, incisos 1 y 2 de la Convención Americana sobre DDHH:

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. Toda persona tiene derecho a la nacionalidad del Estado en cuyo territorio nació si no tiene derecho a otra.

7 En relación a los casos de hijos o hijas de inmigrantes en Chile, se puede consultar el sitio web del centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales. <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derecho-a-la-nacionalidad-inmigrantes-nacidos-en-chile/>

8 Para ver el proyecto de ley integro se puede obtener del siguiente link: <http://www.ideas.cl/intranet/recursos/86277729248e1032914c31.pdf>

9 Frente a esto el psicólogo infantil Bruno Bettelheim argumenta que los niños no solamente actúan o reaccionan frente a lo que sus padres o maestros desean enseñarles explícitamente, si no sobretodo ellos responderán a las motivaciones interiores de los adultos.

estudiantes es hacia los extranjeros y que la escuela aparece como la instancia menos relevante para aprender algo sobre ellos, siendo la televisión la más importante fuente de información.

Como se aprecia, las representaciones de los inmigrantes que se han construido en el imaginario nacional denota un cierto patrón de actitudes que conllevan ciertas ideas que aún persisten en nuestra actualidad, desde el eurocentrismo como apuesta oficial a la mejora de la “raza” del siglo XIX¹⁰, hasta la percepción de inferioridad sobre la inmigración latinoamericana de hoy en día, cruzada esta última por la explotación laboral y la vulneración de derechos por parte de instituciones públicas, complementado además con expresiones que en la cotidianidad podemos escuchar como “poco agraciado”, “huele mal” o “intelectualmente inferior” (Norambuena, 2004). Y si bien es cierto no se puede sostener que nosotros los chilenos seamos xenófobos, tampoco se podría afirmar fehacientemente que no convivamos con el menosprecio hacia ciertos extranjeros.

II. 2 El Homo sacer como inmigrante

Como ya se ha dicho anteriormente, las actuales representaciones de los inmigrantes están cargadas de connotaciones negativas, alejadas del diálogo y de principios éticos, asimilando en cierta medida la representación de lo que el filósofo Giorgio Agambem propone como el *Homo sacer* (Agambem, 2003).

La figura del *homo sacer* en el derecho romano se refiere al hombre que podía ser asesinado sin que esto constituyera delito. Él no poseía ningún valor político y no era considerado un ciudadano, en consecuencia, su existencia no estaba vinculada a los derechos que para el resto del imperio existían.

Sin duda alguna que el inmigrante, es para nuestra sociedad una especie de “homo sacer contemporáneo”, que si bien es cierto, nadie asesinaría de forma pública debido a consecuencias civiles, representa algo así como una zona cero política, un no-lugar que no necesita definiciones éticas, un sitio de transición permanente y un espacio inhabitado donde encontramos tenues proyecciones de seres humanos. Desde este punto de vista, el extranjero como representación política, podría ser considerado un relato que caracteriza las tensiones producidas fuera de la sociedad normal, tal relato abarca y reduce a la vez, los modos de vida que comporta quien arriba y que se dibuja al margen de la sociedad.

En el ámbito escolar, más allá de normas y leyes regulatorias de la inmigración, los extranjeros, puesto un pie en tierra nueva, comienzan a vivir en un permanente estado de excepción pues, ellos mismos por sí solos no pueden dejar de ser extranjeros; no es quien se desplaza el que determina tal rol, si no aquel que lo espera del otro lado de la frontera deseada, en rigor, yo no puedo relatar

10 Benjamín Vicuña Mackenna aporta al gobierno de Manuel Bulnes una detallada lista jerarquizada de colonos, en la cual se encontraban como prioridad alemanes, suizos e italianos luego irlandeses, escoceses e ingleses, en tercer lugar franceses y finalmente españoles, las categorías que determinaban tal orden eran entre otras el alfabetismo y la educación. Rebolledo A, (1994) en *Somos migrantes, experiencias de integración a la ciudad de Santiago*, Polloni, L., Matus C., 2011

mi condición de inmigrante o acabar con ella, pues esto es menester de los habitantes del país al cual llego, de esta forma para quien se encuentra en movimiento no hay ningún papel con el que participar, se trata solamente de un ser humano en tránsito. Ejemplo claro de esto es como en la escuela, la nacionalidad del estudiante deviene de forma casi inmediata un sobrenombre o incluso seudónimo, utilizado de forma democrática tanto por compañeros de clase, profesores y por el personal administrativo.

Tal estado de excepción se evidencia también en el permanente oscilar entre la invisibilización, que guarda relación con ocultar y/o mostrar negativamente la presencia de estudiantes de otras nacionalidades; evitando su participación en los aprendizajes e incluso aplicando medidas disciplinarias más bien abusivas¹¹ y la hipervisibilización, que tiende a hacer lo contrario; poner constantemente a la luz pública las particularidades étnicas y culturales que el inmigrante comporta, modo de hablar, aspecto fenotípico, fiestas tradicionales de su lugar de origen, haciendo incluso de estos estudiantes un ejemplo de moralidad superior relacionada al sentido de la identidad y de pertenencia, recalcando a modo de ejemplo, que ellos sí saben de donde vienen.

El punto esencial de este “estado de excepción permanente” en el que representamos a estos estudiantes y a sus familias, pasa por la naturalización de la mirada constante sobre ellos, los situamos en un espacio donde son detectados, escrutados, evaluados, señalados y colocados bajo vigilancia, y reafirmando lo que estableció el sociólogo George Simmel (Delgado, 2009), que en esta dinámica el extranjero representa el contrasentido de alguien que esta físicamente cerca pero que éticamente permanece lejano, que habita un espacio que es el nuestro, nunca el suyo.

Con todo esto es factible decir que el *homo sacer*, figura que representaba la existencia de la fragilidad de los derechos y que solo era convocado a vivir en suspensión a partir de un espacio que el imperio romano le ofrecía, pervive en nuestra sociedad y por cierto, asiste diariamente a clases en nuestras escuelas.

III. El reconocimiento como representación pedagógica

Más allá de las representaciones que se hacen presentes con el tema de la inmigración en la escuela y en toda la sociedad, la noción que trasciende es la del agravio moral, en este sentido debemos asumir que más allá de la vulneración de derechos, de las notorias muestras de intolerancia y de falta de comprensión hacia las personas, frente a las cuales se pueden elaborar medidas reparatorias, jurídicas y de compensación económica, lo que nos debería convocar en los espacios escolares, es entender que el menosprecio hiere la subjetividad de los sujetos e influye además en el origen de los conflictos que se pueden generar al interior de la comunidad escolar.

Desde esta perspectiva, una forma de encontrar ciertas respuestas al dilema del agravio moral y la subjetividad herida, pasaría por situarse en el reconocimiento como ethos pedagógico.

11 “Me decían: peruano, peruano, peruano, hasta que un día exploté...nos agarramos a combos. La directora me suspendió una semana y a él tres días.” (Andrés, 22 años, Trujillo, Perú, 5 años en Chile), en *Somos migrantes, experiencias de integración a la ciudad de Santiago*, Polloni, L., Matus C., 2011

La elaboración pedagógica del reconocimiento guarda entonces estrecha relación con la teoría del reconocimiento que el filósofo Axel Honneth (Fraser y Honneth, 2006) propone como teoría crítica de la sociedad y donde el punto de partida es que la integridad humana depende de la experiencia del reconocimiento intersubjetivo, es decir que, los sujetos a lo largo de su vida son dependientes del respeto y de la valoración de sus compañeros de interacciones, reconocimiento que por cierto se juega en las relaciones con sus círculos afectivos, la sociedad civil y el Estado (Fascioli, 2008).

De este modo el reconocimiento se articula en tres categorías; la primera y más elemental es la dedicación emocional y cuidado amoroso de las relaciones primarias y próximas donde aparece el bienestar de las necesidades individuales y donde nos reconocemos a nosotros mismos como *sujetos necesitados*, una segunda categoría se despliega a través de un reconocimiento jurídico puesto en práctica en comunidad, a través del derecho cuando entre sujetos nos reconocemos *como libres e iguales*, es decir, cualidades que compartimos con otros sujetos, no obstante se necesita de una tercera categoría que de cuenta del reconocimiento de las cualidades que nos distinguen de los otros, la *valoración social* que merece un individuo o un grupo por la forma de su identidad particular y como esta misma realiza una contribución positiva a la sociedad donde interactúa, en resumen la existencia del sujeto lejos del agravio y del menosprecio depende de tres formas de reconocimiento; el amor, el derecho y la valoración social que toman forma a través de la conciencia de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima (Comins, 1999).

Del mismo modo entonces, podemos identificar relaciones agraviantes que se pueden establecer hacia y entre sujetos y que originan los conflictos sociales, a saber, *el maltrato físico* representando el más radical modo de menosprecio personal como la tortura, la violación o el bullying escolar donde el dolor físico se aúna con el sentimiento de indefensión frente a la voluntad de otro sujeto, *la privación de derechos* donde el menosprecio se reviste de moral para determinar quien tiene derechos o no, representado a través de la exclusión y del ostracismo, y finalmente *la desvalorización* que representa el menosprecio a los estilos de vida individuales y colectivos, eliminando la dignidad de los sujetos al no encontrar aceptación social a su modo de autorrealización.

En este sentido, una pedagogía del reconocimiento debería comportar el imperativo ético de que las interacciones dialógicas son la base del reconocimiento mutuo y del crecimiento moral en un espacio de aprendizajes alejándonos de las formas individualistas de concebir por ejemplo, la autonomía como la ganancia de independencia en relación a otros sujetos y pretendiendo que una sociedad justa es aquella que allana el camino para dejar de depender de otros, pues se idealiza la autosuficiencia y la autoconfianza como una condición innata que no necesita de otros para ser alcanzadas.

¿Qué instancias entonces deberían existir para incentivar una pedagogía del reconocimiento que represente de manera justa las relaciones con los inmigrantes en las escuelas?

Pretender elaborar una respuesta certera a esta pregunta sería ostentar una suerte de panacea reivindicadora hacia los inmigrantes, sin embargo elaborar ciertas recomendaciones a groso modo puede iniciar un diálogo acerca de la forma de reconocer al Otro sin renunciar a la búsqueda de la igualdad ni al hecho de la diferencia.

IV. Recomendaciones para la inclusión de inmigrantes en la escuela chilena

a. La renovación de la idea de interculturalidad en la educación en Chile

Basta visitar el sitio de Internet del Ministerio de Educación de Chile ¹² para comprender que la idea entorno a la interculturalidad en educación mantiene una lectura unidireccional del concepto, y en este caso, ligada íntimamente a los pueblos originarios de nuestro país, sin perjuicio de ello, se hace necesario entonces, complejizar la noción de interculturalidad en la educación de Chile, como un hecho social dinámico, en constante transformación que relata y pone de manifiesto las particularidades y tensiones de las identidades de quienes actualmente habitan en nuestro sistema educacional, por lo mismo, la incorporación a la noción de interculturalidad de ideas significativas en torno a la inmigración pondría de manifiesto el reconocimiento que nuestro sistema hace de esta realidad.

En este sentido, la noción de interculturalidad debería estar estrechamente ligada a la idea de diversidad, esencialmente porque, no se trata solamente de ampliar el concepto hacia “nuevas minorías” como un ejercicio de economía redistributiva, si no precisamente de reflexionar cual es el objetivo de convocar a la interculturalidad al aula de clases, dicho de otro modo, la intención de un aula intercultural debería ser la búsqueda de las tensiones y de los conflictos que se pueden generar y por consiguiente la resolución dialógica que permitan por cierto, la generación de aprendizajes y no la observancia y aceptación de las diferencias étnicas o culturales como una suerte de galería de museo, pues en este sentido, la validación de la construcción de la diferencia no sería más que una nueva manera de operar de la desigualdad y de presentar distancias culturales, sociales y políticas como insalvables (García, Granados, 1999), de ahí que la atención de minorías étnicas debería ser solo un ámbito más que concierne a la interculturalidad.

Algunas experiencias acerca de la interculturalidad en la escuela, pese a que insisten en situarse como respuesta tipo “formula mágica”¹³, que pueden ser observadas con interés, son los llamados *Programas Globales* españoles; que se desarrollan con actividades específicas en el aula o con lineamientos propuestos por los directivos de la escuela, en este último caso a decir de García, García-Cano y Granados “la intervención intercultural se reduce a actividades anecdóticas a propósito de la semana intercultural o alguna fiesta religiosa” (García, Granados, 1999), no obstante consideran sólidos criterios que logran entregar líneas programáticas claras para la intervención en interculturalidad tales como la elaboración de programas curriculares extensibles a toda la comunidad escolar (Gimeno Sacristán, 1992; Muñoz 1997), guías de intervención a nivel de contenidos, metodologías, evaluación y objetivos de aprendizaje (Rosales, 1994; Manos

12 http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=28

13 A decir de García, García-Cano y Granados precisamente estas prácticas pretenden solucionar el qué hacer para enfrentarse a lo cotidiano antes que situarse desde la reflexión para definir que significará diversidad cultural según el contexto.

Unidas 1995) y desarrollo de programas que proponen una mirada intercultural desde las distintas áreas del conocimiento como el caso de las *Etnomatemáticas* (Oliveras, 1997).

b. La escuela y la gestión de los aprendizajes para inmigrantes

Recordando que el objetivo de las escuelas no es otro que el de generar aprendizajes para todos quienes de ella participan, la llegada de inmigrantes a las aulas debería suponer un desafío a la forma como la escuela gestiona las instancias de aprendizaje, así por ejemplo la incorporación de la idea de reconocimiento en el proyecto educativo y por ende en la gestión del currículo, debería dar pie a una flexibilización en los objetivos de aprendizaje de cada nivel, donde todos participen y se encuentren reflejadas las soluciones a las obstáculos para aprender, como por ejemplo, la consideración de una formación de español como lengua extranjera para los inmigrantes no hispanoparlantes escolarizados y adultos, ejemplo de esto en Chile son los programas de español lengua extranjera (ELE) para estudiantes refugiados de origen palestino, los cuales fueron implementados por el colegio Lenka Franulic de la comuna de Ñuñoa, con el objetivo de desarrollar habilidades para el fortalecimiento de la autonomía comunicativa y lingüística¹⁴ y el programa de Voluntariado Intercultural “Chile, país de acogida” que logró canalizar las inquietudes ciudadanas en torno a la problemática que significó el arribo de refugiados árabeparlantes con particularidades sociales que supusieron un complejo desafío a la hora de preparar los primeros contactos en español entre los arribantes y los voluntarios del programa (Bravo, Carvajal y Lazcano, 2009).

c. Docentes vinculados a la noción de reconocimiento

Una educación con enfoque en el reconocimiento, debe basarse no solamente en el respeto de las identidades y en la valoración de la cultura del Otro, si no que requiere incentivar que estas mismas entren en contacto para superar estereotipos y sentencias previas, de este modo las destrezas de los profesores deben estar orientadas al desarrollo de espacios dialógicos, la búsqueda de las tensiones como instancias de aprendizaje mutuo y la orientación al trabajo interdependiente, redefiniendo así la noción de autonomía no como fin en sí misma, sino más bien como la instancia posible que permite que las expresiones culturales convivan lejos del agravio moral en todas sus expresiones.

Tal como sostiene Paulo Freire a propósito de las habilidades de los educadores una que juega un papel preponderante es la toma de consciencia que enseñar no se trata de transferir información sino de crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 1997), lo que implica que cada sujeto al interior del aula ocupa un lugar importante, porque su experiencia facilita el aprendizaje de todos (Poblete, 2009).

14 Los estudiantes palestinos asistían a clases de español lengua extranjera dentro del horario de clases normales, de este modo, no asumieron toda la carga de asignaturas hasta haber fortalecido junto con ellos cierta base comunicativa y lingüística en español.

Con todo, la apuesta por una pedagogía del reconocimiento implicaría entonces revitalizar la formación inicial y continua del profesorado a través del desarrollo de competencias profesionales tales como la interculturalidad pues esta última, supondría un cambio en la manera de abordar los aprendizajes, trasladándose desde una acción que pretende impregnar al estudiante de información, hacia la movilización de conocimientos plenos de sentido para él, pasar de una dinámica de la transmisión a la de aprendizajes socio-culturalmente productivos (Akkari, 2007).

Una de las experiencias en torno a la idea de la interculturalidad como competencia interpersonal y profesional son los descriptores y niveles de dominio utilizados en la Universidad de Deusto, (Poblete y Vila, 2008) los cuales se articulan a partir de la concepción de la interculturalidad como una gama de procesos de comunicación e interacción entre grupos societarios y las diversas culturas.

Así, tanto las categorías, los niveles de dominio y los indicadores buscan dar cuenta a través de un grupo de descriptores, del desarrollo de la competencia de la interculturalidad, relacionando el dominio de esta competencia con otras tales como, la justicia social, la búsqueda de significados entre otras.

Comentario final

Los movimientos migratorios presentes en Chile suponen un desafío complejo para la escuela, toda vez que ello significa que existen nuevas complejidades sociales que nuestra educación no puede dejar de atender y que tensionan la manera en como concebimos los aprendizajes de nuestros estudiantes, por ello, se hace necesario observar en la inclusión de los y las inmigrantes a nuestro sistema educativo, una oportunidad de resignificar la pedagogía como una instancia de valor político que busca consolidar procesos tendientes a garantizar instancias relacionadas a la justicia social; desde esta perspectiva una pedagogía basada en el reconocimiento sobrepasa la idea de hacer de la escuela un sitio de homogeneidad cultural y pone el énfasis en garantizar que los aprendizajes sean un asunto de derechos, así mismo busca restituir el rol de pedagogo en profesores y profesoras, invitándolos nuevamente a asumir la audacia política que la pedagogía comporta y alejándolos de la idea de asumirse como un funcionario replicante de una manera de concebir el conocimiento que habla de un mundo monocultural, lineal y estático, un mundo que sin duda hace bastante tiempo dejó de existir en Chile.

Bibliografía

- Agambem, G. (2003). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*, Pretextos, Barcelona
- Akkari, A. (2007). *La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*. Casa Árabe-IEAM, Madrid.
- Baeza, M. (2008) *Imaginario sociales del otro: el inmigrante*, Foro bicentenario Migración, integración e identidad, comisión Bicentenario, Santiago de Chile.
- Barron, I. (2007). en Navas, L. y Sánchez, A. (2010) *En actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: Análisis diferenciales*. Revista Psykhe, 19, 47-60.
- Bettelheim B, (1982). *Educación y vida moderna, un enfoque psicoanalítico*, Grijalbo, Barcelona
- Bravo, R., Carvajal, C., Lazcano, P. (2009). *La integración de los refugiados palestinos en Chile a través de la enseñanza del español en Revista Signos Universitarios n° 8* Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/suvm08.htm>
- Centro de estudios públicos (2010). *Auditoria a la democracia, estudio nacional de opinión pública*, Santiago de Chile.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1969). *Convención Americana sobre DDHH*, San José.
- Comins, I. (1999). *Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento*, Jornades de foment de la investigació, Universitat Jaume I.
- Constitución política de la república de Chile*, Decreto Supremo N° 1.150 de 1980.
- Delgado, M. (2009). *Seres de otro mundo: sobre la función simbólica del inmigrante en La dinámica del contacto: movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales*, Revista fundación CIDOB
- Fascioli, A. (2008). *Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate del sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea*, Revista ACTIO n° 10.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, ediciones Morata, Madrid.
- Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, siglo XXI*, Buenos Aires.
- García, C., Granados, A., Pulido, R., (1999). *Lecturas para una educación intercultural*, Trotta, Madrid
- Gimeno Sacristán, J., Curriculum y diversidad cultural (127-153). *Educación y Sociedad*, 11.
- Kapuscinski, R. (2006). *Encuentro con el Otro*, Anagrama, Barcelona
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*, Plaza y Janes, Barcelona.
- Manos Unidas, (1995). *Educación para la igualdad en la diferencia. Guía de recursos para maestros y maestras*. Manos Unidas, Madrid
- Muñoz, A., (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española, Madrid
- Norambuena, C. (2004). *Chile y sus nuevos migrantes, ni acogidos ni rechazados en Revista Universitaria n° 85*, Vicerrectoría de comunicaciones y extensión PUC.
- Oliveras, M^a. L., Etnomatemáticas y educación intercultural (161-168) en *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, García, F., y Granados, A. Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Poblete, R. (2009). *Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación* en Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, n° 2
- Poblete, M., Vila, A., (2008). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ediciones mensajero, Bilbao.
- Polloni, L. y Matus, C. (2011). *Somos migrantes, experiencias de integración a la ciudad de Santiago*, Fundación ideas-AECID, Santiago de Chile.
- PNUD (2009). *Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*.
- Proyecto de ley antidiscriminación, Chile: <http://www.ideas.cl/intranet/recursos/86277729248e1032914c31.pdf>
- Rosales, C., (1994). *El reto de la educación multicultural en la construcción del Curriculum* (43-67). En *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Santos, M. A. PPU, Barcelona.
- Stefoni, C. (2008). *Migrantes en Chile, algo más que estereotipos*, en Foro bicentenario Migración, integración e identidad, comisión Bicentenario, Santiago de Chile.
- Torremocha, E. (2009). *Procesos educativos integrales para afrontar el reto educativo de la diversidad: proyectos comunitarios de participación ciudadana y escuelas democráticas de personas adultas*, en *La dinámica del contacto, movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales*, Revista CIDOB.
- Unicef (2004). *Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes*, Santiago de Chile.

Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas

Migration and education in the city of Buenos Aires: political, educational and ethnic tensions

Jason Beech* y Pablo Princz**

Recibido: 04-09-2011 - Aceptado: 02-11-2011

Resumen

Este artículo analiza la situación actual de la inmigración en la ciudad de Buenos Aires y, en particular, las reacciones y tensiones que la presencia de migrantes limítrofes y del Perú genera en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Vemos que las políticas educativas de la Ciudad (tanto en el nivel macro como micro) no han abordado las necesidades de los alumnos extranjeros (o hijos de extranjeros) ya que siguen estando basadas en visiones homogeneizadoras y asimilacionistas. Sugerimos entonces que las diferencias en los perfiles migratorios actuales en Buenos Aires han generado tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que no pueden ser neutralizadas y domesticadas a través de las viejas estrategias usadas en los orígenes de la construcción de la Nación Argentina. Este abordaje tiene problemas éticos, ya que las propias normas migratorias y educativas establecen que esta homogeneización no es deseable, pero también presenta grandes problemas prácticos, ya que es evidente que ante la situación de segregación urbana y escolar que sufren los jóvenes inmigrantes es muy difícil que los rituales y contenidos patrióticos por sí solos logren promover la participación plena y en paridad de condiciones de los inmigrantes en los procesos sociales.

Palabras clave: Inmigración y educación – Ciudad de Buenos Aires – Políticas educativas

Abstract

This article reviews the current state of immigration in the city of Buenos Aires and, in particular, the reactions and tensions that the presence of immigrants from the neighboring countries and Peru generate in the educational system of the city of Buenos Aires. We notice that the needs of foreign

* Maestría en Educación Comparada, Institute of Education de la Universidad de Londres. jbeech@udesa.edu.ar

** Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de San Andrés. pprinz@gmail.com

students (or children of foreigners) have not been addressed by the educational policies of the city (both at a macro and a micro level) as these are still based on homogenizing and assimilationist views. We then propose that the differences in migration profiles present in Buenos Aires have generated ethnic, political and pedagogical tensions that cannot be neutralized or tamed by the old strategies traditionally used in the construction of the Argentine Nation. This approach presents ethical issues, since the migration and education policies establish that this homogeneity is not desirable. It also presents major practical problems, since it is clear that given the situation of urban and educational segregation experienced by young immigrants, it seems very difficult that patriotic contents and rituals could promote parity of social participation for immigrants.

Keywords: Immigration and education – City of Buenos Aires – Educational policies

Introducción

A fines de 2010 un grupo de personas se asentó ilegalmente en un terreno municipal de la Ciudad de Buenos Aires conocido como Parque Indoamericano. La toma de tierras generó conmoción en los medios de comunicación y en la opinión pública en general ya que el incidente reflejó el gran problema habitacional que sufre la población de la Ciudad y la dificultad del Estado para resolver tanto el problema de fondo como las situaciones de violencia que la propia toma generó. El jefe de Gobierno de la Ciudad reaccionó culpando a las políticas migratorias nacionales que “*mantienen una política descontrolada en la que la ciudad tiene que hacerse cargo de las problemáticas habitacionales de todas las personas que llegan de los países limítrofes; los episodios ocurridos en Villa Soldati se deben al descontrol del avance de la inmigración ilegal, donde se oculta el narcotráfico y la delincuencia*”¹⁵. Aparentemente un alto porcentaje de los ocupantes de tierras eran migrantes bolivianos.

Más allá de notar el ya clásico uso de los inmigrantes como chivo expiatorio que se da en muchas partes del mundo, nos interesa destacar este evento porque es un claro ejemplo del tipo de tensiones que las migraciones de países limítrofes generan en la Ciudad de Buenos Aires.

En este artículo nos proponemos analizar la situación actual de la inmigración en la ciudad de Buenos Aires y, especialmente, las reacciones y tensiones que la presencia de migrantes limítrofes y del Perú genera en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestro argumento es que la mayor presencia y visibilidad de migrantes de países limítrofes y del Perú en la Ciudad de Buenos Aires han generado tensiones políticas y pedagógicas y revitalizado tensiones étnicas que datan de la época de la colonia. Asimismo, sostenemos que las políticas educativas de la Ciudad (tanto en el nivel macro como micro) no han abordado las necesidades de los alumnos extranjeros (o hijos de extranjeros) ya que siguen estando basadas en visiones asimilacionistas que fueron usadas en los orígenes del sistema educativo Argentino.

15 <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-158374-2010-12-09.html>

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera sección ofrece una breve reseña del modo en que el vínculo entre migración y educación fue resuelto en los orígenes del sistema educativo argentino para luego, en la segunda sección, presentar la situación general de la inmigración en la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad, basándonos en el análisis de datos demográficos, políticas públicas generales y políticas educativas. La tercera sección presenta el análisis que se hizo de una serie de entrevistas a alumnos migrantes en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires y a docentes que trabajan en escuelas con alta presencia de alumnos extranjeros. La cuarta sección ofrece algunas reflexiones finales acerca de los desafíos que la presencia de alumnos extranjeros genera para las políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires.

Características históricas de la inmigración y la educación en Argentina.

Para comprender el fenómeno de la inmigración en Argentina, y sus implicancias en el sistema educativo, partiremos desde una perspectiva histórica. En este sentido, debemos destacar, en primer lugar, que la inmigración ha sido una característica fundamental en la construcción de la Nación Argentina desde su independencia. Particularmente, la inmigración adquirió una gran relevancia con la Constitución de 1853, que en su Preámbulo ya dejaba establecido que los derechos y beneficios asegurados en la misma eran “*para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino*”. La clase dirigente argentina adoptó una postura de puertas abiertas frente al fenómeno migratorio, sosteniendo la necesidad de promover la inmigración europea y garantizar al extranjero los mismos derechos que tenían los nacionales.

Los inmigrantes europeos eran idealizados por los dirigentes argentinos, que creían que su llegada contribuiría a que la Argentina se convirtiera en un país civilizado, moderno e integrado al mercado mundial. Así fue que los inmigrantes se convirtieron en co-protagonistas del progreso nacional, al punto tal que la Argentina ha sido descrita como un país *de* inmigrantes (no un país *con* inmigrantes) (Novick & Oteiza, 2000).

Los resultados de esta estrategia fueron contundentes. Entre 1860 y 1930 se establecieron en Argentina 6 millones de inmigrantes – la mayoría de origen europeo – que representaron el 75% del crecimiento de la población durante este período (Dussel 2001). La inmigración masiva reestructuró fuertemente el perfil de la estructura social argentina. Si en 1869 residían 1,8 millones de habitantes, éstos pasaron a ser 7,8 millones en 1914. Durante el mismo período, la población de Buenos Aires aumentó de 180.000 hasta 1,5 millones. En 1895, dos de cada tres habitantes de la Ciudad eran inmigrantes, mientras que el 25% de la población del país era extranjera, llegada mayoritariamente de España e Italia (Solberg 1970). Hacia 1914, cuando estos inmigrantes ya habían tenido hijos en Argentina, 30% de la población era extranjera, de los cuales 28% eran europeos y 2 % de otros países americanos (Solberg 1970; INDEC 2009; Romero 2001).

En este contexto, la Argentina, pero especialmente Buenos Aires, fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica. Las élites nacionales caracterizaban a la Nación Argentina como un crisol de razas, aunque con la particularidad de que este supuesto crisol sólo incluía personas de origen europeo. Los pueblos originarios y sus culturas fueron excluidos de las narrativas históricas que promovían la identidad nacional en las escuelas y otras instituciones

y, cuando se los incluía, se los retrataba como pueblos retrasados que eran un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson 2006). La frase de Alberdi –uno de los intelectuales argentinos más influyentes de la época– es taxativa al respecto: “*el peor inmigrante europeo es preferible al mejor aborigen*” (Alberdi citado en Bruno 2007).

De todos modos, en la distinción entre “civilización y barbarie” no todos los europeos que llegaban a Buenos Aires fueron considerados parte de la “civilización”, por no tener el tipo de cultura y actitud hacia el trabajo que se promovía (Tedesco 1986; Alliaud 1993). La mayoría de los inmigrantes llegaron desde los países del Sur de Europa y no del Norte, como se esperaba. Muchos de estos inmigrantes habían participado activamente en las luchas obreras de clase en Europa, y traían justamente la actitud contraria a la “actitud industrial” que se esperaba de ellos (Tedesco 1986, 62; Alliaud 1993, 55). Algunos de los recién llegados fueron acusados de incultos, ignorantes, y de traer ideologías anarquistas y socialistas, lo cual hizo que se despertaran sentimientos xenófobos contra ellos (Bruno 2007).

Las autoridades de la época percibieron esta diversidad de nacionalidades, tradiciones culturales, lenguajes y valores como un obstáculo para el proyecto estatal de construir una nación moderna. Ya en la década de 1880 existía una preocupación creciente por la falta de énfasis nacionalista de la educación argentina.

En este escenario, la escuela pública se constituyó como una herramienta estatal que permitiría combatir la diversidad y construir una nación homogénea. El sistema educativo argentino fue fundado sobre los principios de la inclusión y la homogeneidad. El objetivo era la “argentinización” de los inmigrantes europeos (Bertoni, 2001; Botana, 1998; Grimson 1999; Tedesco, 1986). La elite argentina del momento tenía una posición ambigua en relación a la cultura que debía transmitir la escuela: promovían un estilo de vida “europeo”, pero al mismo tiempo querían evitar que se perpetuaran las culturas específicas de cada una de las comunidades de inmigrantes por considerarlas divisivas. La expansión de la escuela primaria, así como el establecimiento de un sistema nacional de formación docente, fueron parte del plan del gobierno nacional para integrar a los grupos de inmigrantes a la sociedad argentina (Dussel 2001). Esta nueva “cultura argentina” garantizaría la estabilidad política y legitimaría el poder del Estado Nacional.

Las escuelas públicas primarias se expandieron rápidamente a lo largo y ancho de casi todo el territorio argentino y las tasas de alfabetización alcanzaron rápidamente niveles similares a las de los países de Europa Occidental: en 1930 el 95% de la población de Buenos Aires estaba alfabetizada, y el 30% asistía a la escuela secundaria (Dussel 2001).

Por otra parte, el sistema educativo estuvo fuertemente influenciado por el ideal de “igualdad de oportunidades” que había sido tomado del republicanismo francés. Esta visión reforzó la lógica de que todos los estudiantes debían recibir la misma educación y que la mejor manera de lidiar con las diferencias era ignorarlas, dándole lo mismo a todos. Para lograrlo, el Estado ejercía un control estricto sobre los establecimientos, con la intención de que todas las escuelas funcionaran de la misma manera. Ofrecían el mismo contenido, a la misma hora, con los mismos métodos y usando los mismos materiales didácticos (Gvirtz, Beech & Oria 2008).

Otra característica saliente del sistema educativo argentino fue (y sigue siendo) el uso de rituales nacionalistas para promover la identidad nacional. La bandera argentina es izada al comenzar el día escolar, y se arria al final; se canta el himno nacional y otras canciones nacionales; se celebran los feriados nacionales con ceremonias formales, y las escuelas son decoradas con imágenes de héroes nacionales. Si bien la pomposidad y el formalismo de estos rituales se han disipado, las escuelas siguen estando obligadas a respetarlos (Amuchástegui 2000; Eleazer 2005).

Por lo tanto, la combinación entre inmigración y educación fue fundamental en el proceso de creación de la Nación Argentina. A través de estas estrategias Buenos Aires fue construida discursivamente como un enclave europeo en Sudamérica, con un sistema educativo que promovía la homogeneización y asimilación de los inmigrantes e ignoraba y rechazaba la cultura de los pueblos originarios.

Perfiles migratorios, segregación y políticas migratorias actuales

En la actualidad, el perfil de la inmigración predominante en Buenos Aires ha cambiado, asumiendo un mayor protagonismo los inmigrantes de países limítrofes. Si bien la proporción de estos grupos de inmigrantes (respecto al total de la población argentina) se mantuvo estable en torno al 2,5 y 3% desde mediados del S. XIX hasta 2000 (Novick 2008), a partir de 1960 la caída progresiva de inmigrantes europeos aumentó la importancia en términos relativos de los inmigrantes limítrofes. Asimismo, los datos del censo de 2010 indican que por primera vez en muchas décadas el porcentaje total de extranjeros en la Argentina ha crecido con respecto al censo anterior, representando el 4,5% del total de la población.

Por otro lado, desde 1960 comenzó un proceso que se consolidó en la década de 1990 por el cual los inmigrantes de los países limítrofes, que tendían a asentarse en zonas cercanas a las fronteras, comenzaron a trasladarse hacia los grandes centros urbanos, especialmente la Ciudad de Buenos Aires. Particularmente durante la década de 1990 dos variables macroeconómicas resultaron especialmente atractivas para los inmigrantes, provocando una aceleración en los desplazamientos desde sus países de origen hacia los grandes centros urbanos: el crecimiento económico que experimentó la Argentina, y un tipo de cambio sobrevaluado. Por un lado, los inmigrantes del Perú, Bolivia y Paraguay que atravesaban dificultades socioeconómicas en sus respectivos países encontraron ventajoso el contexto de crecimiento de la economía argentina. Por otro lado, si bien en Buenos Aires el costo de vida era más alto que en sus países de origen, el tipo de cambio argentino sobrevaluado (con respecto a sus países de origen) les permitía generar un ahorro significativo y además les otorgaba la posibilidad de regresar periódicamente a sus lugares de origen (Ceva 2006, 38). Adicionalmente, también influyó el crecimiento de las redes sociales que desarrollaron estos grupos de inmigrantes en el área metropolitana, las cuales se fortalecieron con la creciente presencia de extranjeros de países limítrofes en la ciudad (Cerruti y Binstock, 2005).

La Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires concentran el 62% de los extranjeros de la Argentina. En la Ciudad de Buenos Aires los inmigrantes extranjeros representan el 13% de la población. De éstos, el 90% proviene de países limítrofes o del Perú (INDEC 2010).

Un proceso estrechamente vinculado al desplazamiento de los inmigrantes hacia las grandes urbes ha sido el de la segregación espacial de los mismos; lo que ha generado la conformación de lo que se conoce como “enclaves étnicos”, definido como “*un grupo de inmigrantes que se concentra en un espacio distintivo y organiza una serie de empresas (...). Este espacio proporciona a los migrantes un nicho protegido de oportunidades para hacer una carrera con movilidad y lograr su “autoempleo”(...) lo cual supone que el enclave étnico moviliza una solidaridad étnica que crea las oportunidades para los trabajadores inmigrantes*” (Benencia 2008, 24).

Por lo tanto, el concepto de “enclave étnico” incluye la dimensión cultural del proceso de segregación espacial: se le otorga al barrio un nombre específico (por ejemplo, el “Barrio Churrúa” boliviano); se organizan celebraciones religiosas, nacionales y étnicas; y se abren diarios gráficos, radios, restaurantes y ligas de fútbol que están dirigidos a esa comunidad específica (ibid). Se observa entonces una tendencia hacia una creciente existencia de dispositivos institucionales que articulan la identificación étnico-cultural de los distintos grupos migratorios (Grimson 2006, 87).

Algo común a los grupos migratorios más importantes de la ciudad (bolivianos, paraguayos y peruanos) es que tienden a concentrarse en las áreas más empobrecidas de la ciudad (Cerruti, 2005). Según un relevamiento realizado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2007, aproximadamente 200.000 personas viven en villas¹⁶ o asentamientos urbanos¹⁷. En algunas de las villas más importantes de la Ciudad, las N° 31 y 31 bis, ubicadas en el barrio de Retiro, donde residen 26.403 habitantes, el 51% es de origen extranjero, de los cuales el 52% sería de origen paraguayos. Este porcentaje se incrementa hasta el 85% si miramos solamente la franja etaria de los 20 a los 29 años. Una de las causas que explicarían este fenómeno es que la mayor parte de los inmigrantes latinoamericanos se inserta en el mercado laboral bajo una situación de subempleo. De hecho, se calcula que el ingreso medio de los inmigrantes es aproximadamente un 30% menor que el de los nativos (Caggiano 2008).

La segregación espacial de las comunidades inmigrantes les otorgó una mayor visibilidad en el espacio público. El crecimiento de la pluralidad étnica en una ciudad cuyos habitantes se veían a sí mismos como europeos hizo que la inmigración comience a recibir mucha atención en los medios de comunicación, lo que resultó en dos tipos de reacciones. Por un lado, surgieron algunas posturas xenófobas y racistas que culpabilizan a los inmigrantes de todos los males de la Argentina, la criminalidad, el desempleo (especialmente luego de que el crecimiento económico se estancara a mediados de la década de 1990) y por el colapso de los servicios públicos como la educación y la salud (Aruj, Novick y Oteiza, 2002). Este tipo de posturas, sumadas a la crisis económica, social y política del 2001 y el notable crecimiento de la pobreza y de la desigualdad (Gasparini y Cruces, 2008) se tradujeron en una típica frase en la opinión pública: “*Ahora somos realmente latinoamericanos*”. Apareció así un fuerte sentimiento de que las características distintivas de la

16 “Villa” es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias.

17 Informe realizado por la Sindicatura General de la ciudad sobre un relevamiento en 14 villas, 57 asentamientos precarios y 16 barrios municipales o complejos habitacionales. (publicado en el Diario La Nación, 6/9/2010)

Argentina en relación con otros países de la región (una importante clase media; bajas tasas de pobreza y un cierto estilo europeo) se habían perdido.

Por otro lado, surgieron posturas que se basaban en la hermandad de los pueblos latinoamericanos y el respeto por la diversidad y que destacaban el aporte de los inmigrantes a la Argentina. Esta posición se plasmó en la nueva Ley de Migraciones N° 25.871 sancionada en el 2003, la cual remite a una *“sociedad multicultural, integrada en la región, inclusiva, que respeta los derechos de los extranjeros y valora su aporte cultural y social”* (Novick 2005, 11). Esta Ley otorga a los extranjeros acceso a los servicios sociales como educación, salud, justicia y la seguridad social en las mismas condiciones que tienen los argentinos. En el caso de la educación, los extranjeros pueden acceder a las escuelas públicas y privadas independientemente de su estatus legal.

En el contexto de esta ley, el gobierno nacional lanzó el Plan Nacional de Normalización Documentaria Migratoria “Programa Patria Grande”. Entre otras regulaciones, el plan establece que la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) deberá expedir una credencial de residencia precaria que será entregada al inmigrante en forma gratuita, con la cual el inmigrante puede estudiar, trabajar, entrar, salir y permanecer en el país sin inconvenientes. Cuando lanzó el programa, el entonces Presidente Néstor Kirchner hizo afirmaciones coherentes con esta postura basada en los derechos de una “ciudadanía global”: *“No creemos en las sociedades uniformes, creemos en la pluralidad, en la diversidad y en la capacidad de discutir los temas de cara a la sociedad”*; *“Nos acercamos a concretar [el proyecto de integración] sin dejar de tener presente el valor que constituyen nuestros acervos, sin borrar diferencias ni diversidades”* (Néstor Kirchner citado en Allega 2009).

Segregación escolar y (la falta de) políticas educativas

De acuerdo con los datos oficiales de 2006, son 30,816 los estudiantes extranjeros inscriptos en la educación básica en la Ciudad de Buenos Aires. El 87% de estos estudiantes proviene de países fronterizos y del Perú. Dentro de este último grupo, encontramos que el 42% proviene de Bolivia, 26% de Paraguay, 24% de Perú, 4% de Uruguay, 3% de Brasil, y 1% de Chile. De todos modos, es importante notar que estas cifras no incluyen a los hijos e hijas de inmigrantes nacidos en Argentina que son socialmente tratados como extranjeros (Grimson 2006).

Ligado al proceso de segregación espacial, los inmigrantes han sufrido también un proceso de “segregación educativa”. El 80% de los estudiantes inmigrantes en Buenos Aires asiste a escuelas estatales, mientras que si se toma el total de la población escolar 53.5% de los alumnos asiste a escuelas estatales, contra 46.5% que está matriculado en escuelas privadas. Los inmigrantes no solo se concentran en el sub-sistema estatal sino que dentro de este sistema tienden a concentrarse en ciertas escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la población escolar.

El sistema educativo argentino ha sufrido una progresiva segregación escolar basada en las diferencias de nivel socioeconómico, generando subsistemas de educación implícitos (Braslavsky 1985; Veleda 2009; Neufeld & Thisted 1999). Esta segmentación por clase social ocurre incluso dentro de las escuelas estatales, y obviamente dentro de las escuelas de gestión privada, donde

el costo de la matrícula determina directamente quiénes pueden acceder a las escuelas. La distribución espacial de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires muestra que éstos últimos (especialmente los paraguayos, peruanos y bolivianos) tienden a concentrarse en la zona Sur de la Ciudad, donde se encuentran los índices más altos de pobreza. Estos distritos tienen además las tasas más elevadas de deserción escolar, y los peores indicadores de rendimiento académico. Incluso, dentro de estos distritos, los estudiantes inmigrantes tienden a concentrarse en escuelas determinadas, convirtiéndolos en la población predominante de la escuela en cuestión. En las entrevistas, los docentes confirmaron la concentración de inmigrantes en sus escuelas:

Hay muchísimos [alumnos extranjeros]. En el turno tarde un 70% o más deben ser extranjeros. Bolivianos y peruanos principalmente. También paraguayos. Pero más que nada bolivianos” (Profesora).

Algunas escuelas son catalogadas como “escuelas estigmatizadas”. Se las asocia con una baja calidad educativa, y por lo tanto son evitadas por aquellos que tienen más recursos y pueden elegir a qué escuela mandar a sus hijos (Neufeld & Thisted 1999). Estas escuelas han sufrido una pérdida de estudiantes argentinos. Uno de los factores que podría explicar esta tendencia sería el rechazo de los padres argentinos a que sus hijos asistan a escuelas con una presencia significativa de estudiantes extranjeros. Así lo explicaba la directora de una escuela:

“A partir de que la población mayoritariamente boliviana, peruana, y algunos paraguayos comenzaron a anotarse y eligieron esta escuela como futuro escolar, tuvimos una disminución en la cantidad de chicos argentinos (...) Mi interpretación es que algunos papas no les ha gustado ver – el primero y segundo día de clase en la formación – la población con la cual iban a compartir sus hijos” (Directora).

Otra docente ofreció una explicación adicional para la segregación educativa al afirmar que, en su opinión, la segregación se profundizaría por la facultad que tienen las escuelas privadas de reservarse el derecho de admisión. Dado que las escuelas privadas no tienen la obligación de inscribir a todos los alumnos, éstas rechazarían predominantemente a los inmigrantes, que tienen que ser incorporados necesariamente a la escuela pública.

Es evidente que la segregación de los alumnos extranjeros en ciertas escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la matrícula tiene efectos negativos para los procesos de socialización de estos niños y jóvenes. Si a eso sumamos la segregación urbana de estos grupos y el que los jóvenes entrevistados tendían a comentar que ocupaban la mayor parte de su tiempo libre con otros jóvenes de su misma nacionalidad, vemos que de este modo al sistema educativo se le hace muy difícil contribuir a un proceso de socialización que favorezca la participación social plena de éstos jóvenes en su ciudad de residencia. Aunque no existen en Buenos Aires datos específicos sobre el rendimiento académico de los inmigrantes, es muy probable que la segregación escolar de estos jóvenes también atente contra su rendimiento académico. Investigaciones en otros contextos demuestran que las minorías que asisten a escuelas integradas son más propensas a ir a la universidad y conseguir mejores trabajos luego de graduarse (Wells & Crain 1997; Orfield & Eaton 1996).

Los nuevos discursos globales sobre el respeto por la diversidad también han influenciado las últimas reformas educativas a nivel nacional. En la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, los conceptos de “diversidad cultural” y “respeto por la diversidad” se mencionan en numerosos artículos. Por ejemplo, en su Artículo 11 se establece que uno de los objetivos del sistema educativo argentino es el de: *“Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana; Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”*. (Ley Nacional de Educación 2006). Por lo tanto, pareciera haber un cambio respecto de cómo se buscó reforzar históricamente la identidad nacional. Ya no se hace referencia a categorías excluyentes (asimilar a todos los ciudadanos dentro de una “misma cultura argentina”), sino que la misma incluye el respeto de otros valores regionales y universales que trascienden la frontera del país. Cabe destacar que en este aspecto la Ley Nacional de Educación de 2006 continuó la línea iniciada con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

Sin embargo, más allá de las declaraciones de estas leyes y de la mencionada Ley de Migraciones que regula el acceso de los inmigrantes a las escuelas y a planes sociales¹⁸ vinculados con la educación, no existe ninguna otra norma o política educativa ni a nivel nacional ni en la Ciudad de Buenos Aires referida a las necesidades académicas y de socialización de los alumnos inmigrantes. La falta de atención a la presencia de inmigrantes en las escuelas podría deberse a tres cuestiones. Por un lado, los desafíos que plantea la educación de niños y jóvenes extranjeros son muy visibles en ciertos distritos y en ciertas escuelas en las que los inmigrantes se concentran, pero no han sido considerados como un problema general que requiere de la atención de las autoridades centrales. En segundo lugar, el gran aumento de los índices de pobreza y de la desigualdad en la Argentina en los últimos 40 años ha colocado al problema de la redistribución y el vínculo entre educación y pobreza en el centro de los debates educativos, mientras que otro tipo de desigualdades relacionadas con el reconocimiento cultural han recibido muy poca atención. Finalmente, el ideal republicano de igualdad de oportunidades, que se basa en la idea de dar lo mismo a todos como la manera más justa de tratar las desigualdades, continúa siendo muy importante para los legisladores, las autoridades educativas y para los docentes. Esta visión también estaba muy presente entre los docentes y directivos que entrevistamos.

Una de las cuestiones más notoria que aparece en las entrevistas que se hicieron a docentes es que éstos siguen pensando a la escuela y a su rol de educadores dentro del paradigma asimilador y homogenizador de las diferencias con el que se constituyó a la escuela pública en Argentina. Así lo afirma explícitamente la directora de una escuela entrevistada:

“Las escuelas públicas trabajamos para que la diversidad se homogenice, por lo menos en el ámbito escolar” (Directora).

18 Más de 140.000 extranjeros recibe ayuda del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires. Nació en otro país el 46% de los beneficiarios del plan Ciudadanía porteña y el 70% de los receptores de tickets sociales. (Noticia publicada en el Diario La Nación el día 9 de septiembre de 2010).

La forma en que los docentes buscan homogenizar la diversidad entre sus alumnos es tratándolos a todos por igual: “*Para mí son todos iguales. Yo ni nombro eso [diferencias entre alumnos locales e inmigrantes]. No existe para mí*” (Profesora).

Autores como Fraser sugieren que en la actualidad la justicia social debe ser entendida desde una doble dimensión: por un lado están los clásicos problemas de redistribución de bienes y por otro los asociados al reconocimiento cultural, especialmente de aquellos grupos que fueron sistemáticamente tratados de manera despectiva, como inferiores, cuya cultura no necesariamente es respetada y que no tienen paridad de participación social (Fraser y Honneth, 2003). Por ejemplo, en América Latina los grupos indígenas están sobre-representados entre los pobres y tienden a tener menos acceso a la educación. Sin embargo, sólo con darles a estos grupos acceso a más bienes materiales y a la educación no se resuelve el problema de la injusticia. Se requeriría, por ejemplo, que se les ofreciera una educación que esté acorde a sus propias visiones culturales y que se eliminen los contenidos racistas de todas las escuelas. En otras palabras, sería necesario que junto con una redistribución del acceso a bienes, hubiera un reconocimiento de su cultura.

Fraser propone incluir la cuestión del reconocimiento y la redistribución en un concepto amplio de justicia que incluya las dos dimensiones (Ibid.). La norma es que deberían darse las condiciones en ambas dimensiones para que haya paridad en las posibilidades de participar de los procesos sociales. Para eso, dice Fraser, se necesitan tanto las condiciones materiales como las condiciones intersubjetivas (Ibid.). Si pensamos en términos de la educación básica, las condiciones materiales serían que se den las condiciones mínimas para que los niños y jóvenes puedan acceder a la escuela: tienen que tener la vestimenta apropiada, los útiles y un abrigo para poder ir a la escuela. Y además tendría que haber una distribución equitativa de los recursos entre las distintas escuelas. Las condiciones intersubjetivas consistirían en que en las instituciones se le diera el estatus de semejante a todos los alumnos.

Fraser propone que se deberían prohibir las normas institucionales que sistemáticamente desprecian a ciertas categorías de personas. Existen al menos dos maneras a través de las cuales ciertas categorías de personas o grupos minoritarios pueden ser despreciados: una es considerarlos excesivamente diferentes y la otra es no reconocer sus diferencias (Ibid.). En el caso de los estudiantes inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires parecería que se cae en la falta de reconocimiento por no tener en cuenta las necesidades especiales que estos alumnos pueden tener.

Un aspecto que revela el predominio de la postura homogenizadora de la escuela es el modo en que se integran los inmigrantes a los ritos escolares. Tal como mencionamos en la sección anterior, son característicos los rituales nacionalistas de la escuela argentina, como por ejemplo cantar el himno nacional en las fechas patrióticas o izar la bandera argentina al comienzo de cada jornada escolar. En este sentido, un docente reconoció que en su escuela “*conviven distintas etnias, donde hay muchos chicos extranjeros, donde ellos también se adaptan al sistema nuestro, les cuesta mucho adaptarse a los símbolos patrios, a nuestras canciones, adaptarse a la idiosincrasia argentina (...)*. Pareciera, nuevamente, predominar la idea de que existe una “idiosincrasia argentina” como algo estático y cerrado, y que son los inmigrantes los que se deben adaptar a ella. No se percibe al inmigrante como alguien que forma parte de (y aporta a) la cultura argentina.

Al preguntarles a los estudiantes cómo se sienten frente a los rituales patrióticos, a los cuales están obligados a asistir, los estudiantes presentaron sentimientos disímiles. Por un lado, una porción significativa de los entrevistados pareció no sufrir malestar alguno por tener que participar en estos ritos porque comprendía que era lógico considerando que ahora vivían en un nuevo país. Incluso algunos (aunque no todos) habían aprendido el himno nacional. Sin embargo, no podemos dejar de destacar el caso de uno de los alumnos (de origen boliviano) que manifestó cierto malestar por participar en los actos patrios porque éstos le recuerdan que está en otro país y cuánto extraña su país de origen:

“A veces me cuesta muchísimo cuando veo subir la bandera, porque quisiera ver la mía también, porque uno no estando mucho tiempo es como que extrañas esas cosas. A veces veo subir la bandera argentina y... no lo puedo creer. Estás en otro país... muy formal y todo eso. Me cuesta mucho cantar el himno nacional argentino, pero por respeto lo hago. Si vos estás en un país tenés que respetar sus leyes y sus normas... Extraño mucho. (...) Aprendí el himno argentino en primaria. Me costó pero lo aprendí.

En definitiva, se ve que en las escuelas que participaron de la investigación se continúan usando a los ritos escolares nacionalistas desde una perspectiva asimilacionista en la cual existe cierta idea de una “cultura argentina” que es cosificada como un fenómeno estático y con fronteras claras y estables a la cual los inmigrantes tienen que adaptarse dejando su propia “cultura” de origen de lado. Más allá de las críticas, tanto éticas como prácticas, que se pueden hacer a esta estrategia, lo más preocupante es que por lo que pudimos ver en las escuelas incluidas en la muestra no hay una reflexión institucional acerca de cómo abordar el tema. Es decir que en escuelas en las cuales más del 50% de los alumnos son extranjeros se celebran las fechas patrias como si la presencia de alumnos extranjeros no planteara un desafío a ser abordado. De este modo, la respuesta parece ser la de seguir haciendo lo que siempre se hizo.

La presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas genera tensiones e injusticias que son difíciles de resolver. En el caso de Buenos Aires, dada la falta de políticas públicas educativas en el nivel macro y la falta de políticas institucionales en el nivel micro, son los docentes quienes tienen que resolver en la práctica los problemas que surgen, tomando permanentemente (y a veces inconscientemente) decisiones sobre sus alumnos. Como se mencionó, en muchos de los adultos que trabajan en las escuelas sobrevive un discurso homogeneizador y asimilacionista. Sin embargo, junto con este discurso también encontramos otro (de estos mismos docentes) que sí diferencia a los alumnos inmigrantes de los argentinos. Los docentes admiten que para enseñarle a los inmigrantes se realizan adaptaciones pedagógicas y didácticas especiales, ya que estos tendrían más dificultades para el aprendizaje. Estas adaptaciones incluyen, por ejemplo, disminuir el ritmo de enseñanza, respetando así los tiempos más lentos de aprendizaje que, según dicen algunos docentes entrevistados, tendrían los alumnos extranjeros. También suponen premiar el esfuerzo extra que tendrían que hacer los inmigrantes para aprender lo mismo que aprende un argentino con mayor facilidad. En palabras de dos docentes entrevistados:

“En realidad tuvimos que hacer algunos ajustes en cuanto al tiempo de los aprendizajes de los chicos (...). Sobre todo porque estos chicos vienen de primarias (...) con grandes carencias en matemáticas, lengua, interpretación de texto”. (Directora).

“Creo que yo valoro mucho el esfuerzo del inmigrante. Y, sin ser más permisiva, trato de que las oportunidades sean a veces diferenciales, porque me parece que hay mucho que nivelar para alguien que recién llega, o que llegó hace unos años pero que tiene todavía un montón de cosas [de su cultura originaria]” (Profesora).

El análisis de las entrevistas a los alumnos reveló que éstos sufrieron importantes dificultades para adaptarse a la escuela, especialmente aquellos que llegaron con mayor edad y se incorporaron durante la escuela media. Entre los problemas más frecuentes, los alumnos coincidieron en destacar lo difícil que les resultaba entenderles a los docentes, que hablaban con palabras que no conocían y muy rápido. Esto se traducía en un mal rendimiento escolar, provocando que algunos alumnos incluso repitan el año.

“Sí, repetí el primer año que llegué. Cuando recién llegué fui a segundo año. Yo a los profesores no les entendía muy bien. Una parte por el habla. Porque había un profesor en “Cívica” que hablaba medio rápido, y yo decía: ¿Qué decías? Y más me juntaba detrás con mis compañeras bolivianas (...) Cuando repetí empecé a tomarle mucha más atención. Me junté con otros compañeros, porque cuando estuve la primera vez en segundo año casi no me hablaba con nadie Yo era la única desconocida. Después que repetí segundo empecé a hablar”. (Alumna de Bolivia).

“Acá los profesores hablan más rápido o te dictan; en el dictado yo no podía cuando llegué la primera vez. Las palabras son diferentes a las que usamos nosotros, porque yo digo “aiá” y ellos dicen “ashá”. Me confundía eso.” (Alumna de Bolivia).

De todos modos, a pesar de las dificultades de comprensión iniciales, los alumnos admitieron que no pedían ayuda, ya sea por timidez (dado que, por hablar distinto, no se animaban) o porque simplemente no tenían diálogo ni con los docentes ni con sus compañeros argentinos.

“Al principio tenés miedo de hablar... ¿qué van a decir si hablo?... No da. Me sentí así, y luego me sentí libre de hablar” (Alumna de Bolivia)

Los docentes reconocieron haber llegado a plantearse la posibilidad de ofrecer una peor calidad educativa para que sus alumnos se gradúen y puedan tener así más posibilidades de salir de la situación precaria en la que viven. Por ejemplo, cuando los docentes refieren a la precariedad de los hogares de sus alumnos migrantes –recordemos que una población importante de los grupos inmigrantes viven en villas miseria–, destacan que la falta de un lugar apropiado para estudiar después del horario escolar. En consecuencia, como los docentes cuentan solamente con el tiempo en el aula para enseñar todos los contenidos, acaban dictando menos contenidos que en una escuela donde los alumnos sí pueden llevar una parte del proceso de aprendizaje a sus hogares. En palabras de una directora de escuela:

“La gran mayoría viven en hogares muy precarios, donde en una pieza están todos, donde las posibilidades para el estudio y la concentración son mínimas, sobre todo porque hay una gran cantidad de chicos, chiquitos en familia. (...) Los docentes apuntalan un poco esta situación, tratan de reforzar más técnicas de estudio, más espacios en el aula que

tenga que ver con la interpretación de textos cuando por ahí en otra escuela hay más trabajo del alumno en casa que le queda para estudiar” (Directora).

En este contexto adverso, muchos de los docentes entrevistados manifestaron dudas respecto a las posibilidades de progreso que tendrán sus estudiantes en el futuro. Reconocieron explícitamente que difícilmente sus escuelas estén ofreciendo el nivel educativo que se requiere para que un graduado de la escuela media pueda acceder y recorrer con éxito la universidad.

“Es un contexto social muy adverso para que la escuela sea un lugar de asenso social. Maravillas no podemos hacer. Una reflexión que nos hacemos frecuentemente, y que no sabemos cómo resolver, es qué tiene que priorizar el colegio. Si darle el título (...) logrado a cualquier costa, que le permita acceder a ser cajero de un supermercado o repositor, o tratar de levantar el nivel y que nos queden muy pocos chicos en quinto y bien preparados para la universidad. Estamos en el medio, como siempre. No hay respuesta. (Profesora).

Sin embargo, debemos destacar que en el discurso docente, la segregación educativa, la precariedad habitacional y la situación socioeconómica desfavorable de sus alumnos no serían las únicas causas del bajo rendimiento académico de sus alumnos. Por el contrario, habría además una causa adicional, que refiere a cierto estereotipo sobre el alumno inmigrante, construido a partir de las categorías de clasificación racial que se impusieron durante la época colonial en América Latina, que continuaron con la construcción de los estados-naciones y que aún perduran. Estas clasificaciones que establecían cierta jerarquía entre europeos, criollos, indígenas y afrodescendientes, se basaban fuertemente en el color de la piel y en el concepto de raza. Pero estas clasificaciones no solo partían del color de la piel, entraban (y entran) en juego ciertos modos de ser, formas de vestimenta y costumbres que representaban (y representan) signos culturales de distinción y civilización (Castro-Gomez 2008). Estas clasificaciones de la población sobre la base del concepto de raza establecieron la base epistemológica de lo que Quijano (2008) llama la “colonialidad del poder”.

Algunos de los docentes entrevistados relacionan el bajo rendimiento de los inmigrantes directamente con este tipo de clasificaciones de la población que se originó en la época colonial: el color de piel, la nacionalidad, la distancia cultural, las costumbres, el bajo nivel socioeconómico serían las causas de que el inmigrante sea inferior al estudiante local. En este sentido, cuando los docentes se refieren, por ejemplo, a sus estudiantes de origen boliviano o peruano, utilizan calificativos del tipo:

“Les cuesta mucho la adaptación. Son portadores de una cultura más bien callada, poco comunicativa, muy tímidos en general, y a veces con padres muy rigurosos” (Profesora).

“Son muy reservados No cuentan muchas cosas. A veces hay que acicatearlos para que digan algo. (...) Después de ver a los padres veo esa idiosincrasia de ser sumisos” (Profesora).

Si tomamos únicamente a estas citas como referencia, los alumnos bolivianos y peruanos serían personas calladas, introvertidas y sumisas frente a la autoridad, consecuencia de una cultura rígida y autoritaria donde los padres usan la violencia física para lograr obediencia por parte de sus hijos. Esta idiosincrasia se revelaría, en palabras de una directora, también en la forma de caminar:

“Se manifiesta en el cuerpo, todos los bolivianitos y los peruanos van siempre así, todos juntitos, calladitos” (Directora).

Las cuestiones físicas y las dificultades académicas también estarían unidas a la condición de pobreza vivida en sus países de origen. En efecto, una docente sugirió como hipótesis que las lentitud y dificultades de aprendizaje podría estar ligadas a problemas de alimentación sufridos durante la niñez:

“Realmente se nota que en ellos hay una falencia, a veces alimentaria, a veces de las primeras formaciones, de sus primeras infancias” (Profesora).

Esta disposición física particular, unida a una cultura que según los docentes es rígida, autoritaria y arcaica (pre-moderna), impediría (o por lo menos dificultaría) que los alumnos inmigrantes puedan aprender los mismos contenidos –y a la misma velocidad– que un alumno argentino. Es decir, los docentes no sólo afirman que los inmigrantes son más lentos y menos inteligentes que sus pares locales (y sólo logran aprender lo mismo gracias al esfuerzo constante, propio de su cultura sumisa y autoritaria), sino que además tienen más dificultades que los argentinos para aprender algunos contenidos propios de la educación argentina:

“Flojísimo. Es flojísimo, los contenidos, los programas (...) totalmente ajenos a estos chicos: Esparta, Grecia, la Revolución Francesa”. (Directora).

Implícita en este comentario está la idea de que estos temas vinculados a la cultura Europeo-Occidental serían más cercanos a los alumnos argentinos pero no a los peruanos, paraguayos o bolivianos. Es decir que se puede ver como las categorías coloniales de clasificación de la población también influyen en la manera en que los docentes ven el vínculo de los estudiantes con el conocimiento: el supuesto origen europeo de los alumnos nacidos en Buenos Aires haría más relevante y entendible para ellos temas como la Antigua Grecia y la Revolución Francesa, mientras que estos contenidos, relacionados con la cultura occidental, serían más lejanos para los alumnos de los países limítrofes. La construcción de la Argentina como un enclave europeo en Sudamérica sigue vigente en las voces de los docentes y en la sociedad argentina en general:

Yo creo que los argentinos nacidos acá, queremos que las costumbres de ellos no sean problemáticas para nosotros, y ese proceso de aculturación, que no exista. Seguimos con la misma idea... yo siempre digo... no sé si está bien o esta mal...que nosotros los nativos, bajamos de los barcos y tenemos esa impronta de nuestros abuelos (que fueron los que bajaron de los barcos) y que vinieron con una cultura diferente. Y muchas veces esa cultura no tiene que ver con la cultura de esos países limítrofes. Hay una diferencia entre una Argentina “europea” y una América “indígena” (Profesora).

En la voz de esta docente vemos que desde su punto de vista la Argentina sería una excepción al resto de América Latina, un lugar dislocado en el espacio cuya población y cultura está mucho más relacionada con Europa que con los países vecinos. Aparece la clásica frase popular de la Argentina que dice que “los argentinos descendemos de los barcos”, frase que sugiere la inexistencia de pueblos originarios en la Argentina y muestra la invisibilización que estos pueblos sufrieron en las narrativas históricas que construyen la identidad nacional a pesar de que en la actualidad en la Argentina existen más de 600.000 personas que se reconocen a sí mismas como indígenas (Grimson, 2006).

En la mirada que tienen algunos de los docentes sobre sus alumnos también se hace referencia al color de piel. Una de las docentes por ejemplo comentaba como desde su perspectiva el color de piel es más importante que la nacionalidad en términos de definir quiénes tiene dificultades académicas:

“Yo creo que es más el color de piel. Acá hay chicos que vienen de las provincias del norte [de la Argentina], que son similares a los bolivianos en su aspecto, tienen la misma fisonomía (...) Entonces yo le digo: “¿Viste en general a quiénes les costaba? Le costaba a casi todos los morochitos”. (Profesora).

Por lo tanto, vemos como la nacionalidad, la clase social y la etnicidad se mezclan en las voces de los docentes como factores que explican las dificultades académicas que tienen los alumnos inmigrantes. Para algunos, el ser extranjero es importante, pero sobre todo es el origen étnico (reflejado en el color de la piel) lo que define las posibilidades de aprender que tienen los alumnos.

La mirada peyorativa de los docentes sobre sus alumnos inmigrantes también se manifestó en cierta nostalgia por sus “antiguos” alumnos. Por ejemplo, una directora de una escuela tradicional de la ciudad, comentó cómo cambió el perfil de los estudiantes que asistían a la escuela y cómo todavía existen profesores que sueñan con la idea de que alguna vez la escuela vuelva a ser la que era:

“El que trabajó acá, (...) se quiere matar, porque esto era el “Belgrano Schule”¹⁹. Imaginate... acá venía toda la población israelita de la zona (...) Era otro nivel y ahora no. (...) Los que están acá todavía piensan que, en algún momento, va a volver el “Belgrano schule” y por ahora no va a volver el “Belgrano schule”. (...) La población de la escuela cambió mucho.”

Esta directora mencionó con nostalgia que muchos graduados de la escuela –mayoritariamente de la comunidad judía– se habían convertido en “personas importantes” (doctores, abogados y legisladores). Cuando le sugerimos que esos estudiantes también habían sido inmigrantes, ella reaccionó diciendo: “no no, eso era otra cosa”, dejando implícita la noción de que sus actuales estudiantes no tienen ninguna oportunidad de convertirse en “personas importantes” porque tienen algún tipo de déficit.

19 Los nombres de las escuelas y las personas fueron cambiados para preservar su anonimato.

Por lo tanto, lo que estos ejemplos nos muestran es que ante la falta de políticas públicas en el nivel macro y la falta de políticas institucionales que intenten abordar los desafíos que plantea en la práctica la educación de alumnos inmigrantes, son los docentes quienes tienen que tomar decisiones a nivel individual. En líneas generales se puede ver cómo la postura asimilacionista que prevaleció en los orígenes del sistema educativo argentino sigue vigente hoy en las escuelas. Pero junto con esta postura homogeneizante conviven visiones estereotipadas de los alumnos inmigrantes en las cuales se mezclan la nacionalidad, el nivel socio-económico y la etnicidad como factores explicativos de los problemas que le presentan sus nuevos alumnos, de los cuales se quejan, manifestando al mismo tiempo cierta nostalgia por sus antiguos alumnos que aparentemente eran de origen europeo, argentinos y de clase media.

Conclusión

A lo largo del artículo hemos intentado presentar un panorama general de la situación educativa de los estudiantes inmigrantes de los países limítrofes y del Perú en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Lamentablemente vemos que el problema de la escolarización de los hijos de inmigrantes está por ahora lejos del centro de atención de los hacedores de políticas educativas en Argentina en general y en Buenos Aires en particular.

Más allá de las normas generales orientadas a garantizar el acceso de estos niños y jóvenes a las escuelas, no existen políticas específicas que aborden las necesidades especiales que los alumnos extranjeros puedan tener. Sugerimos que esta invisibilización del problema podría estar relacionada con la gran importancia que se le ha dado en los últimos años en la Argentina al problema de la pobreza y su relación con circuitos diferenciados de escolarización. La propia segregación de los alumnos extranjeros en distritos específicos y, dentro de éstos, en ciertas escuelas contribuye a que la escolarización de los inmigrantes sea un desafío localizado que no ha llamado la atención de las autoridades centrales. Finalmente, la continuidad del paradigma de la “igualdad de oportunidades”, entendida como la búsqueda de cierta homogeneización de las experiencias escolares y el darle lo mismo a todos como la manera más justa de lidiar con las diferencias, también influye en la falta de políticas específicas.

A su vez, la falta de políticas macro y la ausencia de espacios colectivos de reflexión y definición de políticas institucionales deja en manos de cada docente el resolver los problemas que se le presentan en la práctica. Los docentes, como vimos, siguen partiendo de la lógica homogeneizadora que primó en los orígenes del sistema educativo argentino, pero al mismo tiempo reconocen que tienen que hacer adaptaciones en la práctica para responder a lo que ellos mismos perciben como las necesidades de sus “nuevos” alumnos. Presentamos aquí las construcciones estereotipadas que muchos docentes hacen de sus alumnos en las cuales cuestiones como la nacionalidad, la etnicidad y el nivel socio-económico se mezclan en las críticas que hacen de su alumnado actual. Por supuesto que también nos encontramos con docentes que no tenían estas posturas y con alumnos que destacaban ayudas y consejos que habían recibido de sus docentes. El problema, más allá de algunas posiciones discriminadoras de algunos docentes, es que no existen políticas que guíen e incentiven a los docentes a abordar de una manera más justa a los alumnos inmigrantes.

La suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado.

Dada la gran cantidad de tensiones que hemos ilustrado en este artículo, quedan pocas dudas de que se requiere un debate profundo y urgente en la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires para definir políticas sistémicas que permitan abordar las tensiones que la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes generan en las escuelas y en el sistema educativo en general. El crecimiento de la pluralidad étnica en una ciudad que fue construida discursivamente como culturalmente homogénea, basada en narrativas que la definían y la definen como un enclave europeo en Sudamérica, genera visiones estereotipadas de los extranjeros. Aparece entre los actores escolares una noción cosificada de la “cultura argentina” con fronteras estáticas en las cuales no hay lugar para aquellos que tienen un origen indígena.

Al margen de las declaraciones legales sobre el respeto por la diversidad, queda claro que en las escuelas de Buenos Aires se está muy lejos de la posibilidad de promover una educación intercultural que genere un ámbito de respeto por las diferencias al mismo tiempo que se construyen sentimientos de pertenencia a un colectivo mayor. Los docentes y las escuelas siguen operando con las mismas estrategias que se usaron en los orígenes de la Nación Argentina, por ejemplo forzando a los inmigrantes a participar de rituales nacionalistas.

Este abordaje tiene problemas éticos, ya que las propias normas migratorias y educativas establecen que esta homogeneización no es deseable, pero también presenta grandes problemas prácticos, ya que es evidente que ante la situación de segregación urbana y escolar que sufren los jóvenes inmigrantes es muy difícil que los actos patrióticos por sí solos logren promover la participación plena y en paridad de condiciones de los inmigrantes en los procesos sociales. Una educación intercultural implicaría un abordaje sistémico que por un lado trate de romper con la segregación y, por otro, defina políticas y formación para los docentes de modo que el trabajo por la interculturalidad y la búsqueda del respeto y la lucha contra la discriminación se de en todas las escuelas y con todos los alumnos.

En definitiva, las diferencias en los perfiles migratorios actuales en Buenos Aires han generado tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que no pueden ser neutralizadas y domesticadas a través de las viejas estrategias usadas en los orígenes de la construcción de la Nación Argentina. Estas estrategias son contradictorias con la filosofía política que se manifiesta en las leyes más generales, que ya no busca la homogeneización, sino que se proponen generar cohesión social a través del respeto por las diferencias. El desafío entonces es volver a pensar a los inmigrantes como co-protagonistas del progreso del país, lo cual implicaría una reflexión profunda y seria acerca del significado de la identidad argentina. Se trata de promover con prácticas aquella idea de que la identidad es un proceso, nunca acabado y siempre abierto a lo nuevo. De este modo, la identidad nacional, no es nunca definitiva, siempre hay que reconstruirla, siempre esta abierta a incorporar y a incluir en su relato a lo múltiple. Quizás lo más definitivo, en pos de la riqueza cultural, del respeto por los derechos humanos, y por sobre todo, del cumplimiento del derecho a la educación, es la necesidad de construir una identidad nacional lo más inclusiva posible en nuestras escuelas y en la sociedad en general.

Bibliografía

- Argentina (1853). *Constitución de la Nación Argentina*
- _____ (1993). *Ley Federal de Educación*.
- _____ (2004). *Ley de Migraciones 25.871*.
- _____ (2006). *Ley de Educación Nacional*
- Allega, Leticia (2009). “*Políticas migratorias e integración regional: la diversidad cultural en el Programa ‘Patria Grande’*”. Presentado en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina
- Amuchástegui, M. (2000). “*El orden escolar y sus rituales*”. En Gvirtz, S (2000) (comp) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Aruj, R, Novick, S. and Oteiza, E. (2000). *Inmigración y Discriminación Políticas y Discursos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Benencia, R. (2008). “*Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de la ciudadanía : formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina*”. En Novick, Susana (comp) *Las migraciones en América Latina: políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Botana, N. (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Bruno, S. F. (2007). “*Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en la Argentina*”. Presentado en las VII Jornadas de Sociología, Buenos Aires, noviembre de 2007.
- Caggiano, S. (2008). “*La ciudadanización de la política migratoria en la región sudamericana : vicisitudes de la agenda global*”. En Novick, Susana (comp) *Las migraciones en América Latina : políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Castro-Gómez, S. (2008). “*(Post)Coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and the Geopolitics of Knowledge*”, in: Moraña, M., Dussel, E. & Jáuregui, C. A. (2008) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*, United States of America: Duke University Press.
- Cerrutti, M. and Bistock, G. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ceva, M. (2006). *La migración limítrofe hacia la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Dussel, I. (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: towards comparative history of the regulation of bodies in early modern France, Argentina and the United States*. Thesis (Ph. D.)--University of Wisconsin-Madison.
- Eleazer, M. (2005). *La Nación de la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. MA Theis, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003) *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. London and New York: Verso.

- Gasparini, L. and Cruces, G. (2008). *A distribution in Motion: The Case of Argentina. A Review of the Empirical Evidence*. CEDLAS. Universidad de La Plata.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- _____ (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”. In Grimson, A and Jelin, E. (Eds.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencias, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gvirtz, S., Beech, J., and Oria, A. (2008). “*Schooling in Argentina*”. In Gvirtz, S. and Beech, J. (Eds.) *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (n.d.). 2009 y 2010. HYPERLINK “<http://www.indec.gov.ar/>”<http://www.indec.gov.ar/>
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002): “*Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile*”, in *Comparative Education*, 38 (4).
- Neufeld, M. R. and Thisted, J. A. (comps.) (1999). “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novick, S. (2005). “*La reciente política migratoria argentina en el contexto del MERCOSUR*”. En *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias de los inmigrantes*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Novick, S. (comp.) (2008), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*, Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Ortfield, G. and Eaton, S.E. (1996). *Dismantling desegregation: the quiet reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press.
- Oteiza, E. and Novick, S. (2000). *Inmigración y derechos humanos. Política y discursos en el tramo final del menemismo*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Documento de Trabajo 14.
- Quijano, A. (2008) “*Coloniality of Power, Eurocentrism, and Social Classification*”, in: Moraña, M., Dussel, E. & Jáuregui, C. A. (2008) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*, United States of America: Duke University Press.
- Romero, L. A. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Solberg, C. E. (1970) *Immigration and Nationalism: Argentina and Chile, 1890 – 1914*. Austin : Institute of Latin American Studies (ILAS), University of Texas—Austin.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Veleda, C. (2009) *Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires*. *Revista de Política Educativa*. Año 1. N° 1.
- Wells, A. S. and Crain, R. L. (1997). *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Haven, Connecticut: Yale University

Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza

Migrant children and processes of identification in the school context: “not dare to tell”. Some approaches to the analysis of shame

Laura Martínez*

Recibido: 02-10-2011 - Aceptado: 05-12-2011

Resumen

Este trabajo algunas reflexiones en torno a las tensiones identitarias étnicas y nacionales que atraviesan a los niños migrantes bolivianos, o que pertenecen a familias migrantes, en su tránsito por escuela primaria²⁰. Específicamente, analizo los usos y sentidos de la vergüenza, una categoría vinculada a los encuentros que se intenta producir –desde la escuela– con las experiencias de los niños migrantes y sus familias. Específicamente, me detengo en situaciones cotidianas en las cuales el término es desplegado por alumnos y docentes para aludir al silenciamiento de las pertenencias de los niños. Abordo situaciones en donde se despliegan interpelaciones hacia ellos, como migrantes o bolivianos, pero también la forma en que estas trayectorias parecen silenciarse en el marco de las interacciones infantiles.

Intento establecer ciertas relaciones entre los sentidos contradictorios y despectivos que atraviesan a dichas referencias y los posicionamientos de los niños; incluyo el aporte de un conjunto de conceptualizaciones teóricas sobre la vergüenza, que la vinculan a las tensiones identitarias que vivencian los sujetos.

Palabras clave: Niños migrantes, vergüenza, tensiones identitarias.

* Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas Universidad de Buenos Aires. lauvicmartinez@yahoo.com.ar

20 La investigación fue desarrollada en el marco de mi tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, titulada “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una indagación en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones infantiles sobre la migración” (2010), dirigida por la Dra. Gabriela Novaro (UBA-Conicet) y codirigida por la Dra. Alicia Barreiro (UBA- Conicet). Algunos puntos que trato en este artículo fueron incluidos en “Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas”, de Beheran y otros (2009), y asimismo en Martínez, (2011) “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones infantiles sobre la migración” en: Gabriela Novaro (Coord.) *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación*, Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Abstract

In this paper, I present reflections about the ethnic and national identity tensions that Bolivian migrant children (or belonging to migrant families) in an elementary school in Buenos Aires, Argentina.

I intend to analyze the uses and meanings of shame, a category used by teachers and students to talk about migrant children's silence when they're asked to tell the experiences related to their families, as migrants or Bolivians. I analyze how these experiences appear to be silenced in the context of children's interactions.

I try to establish certain relations between the contradictory meanings that address to identity references, and the way they are linked to the position of children. I also analyze a set of theoretical conceptualizations of shame, from which I point the link with identity tensions experienced by the subjects.

Key words: migrant children, shame, identity tensions.

1. Introducción

Uno de los puntos de partida en la investigación, fue las concepciones de los adultos de la institución sobre la población migrante; de este modo, he formulado interrogantes sobre la forma en que éstas se despliegan en sus interacciones con los alumnos, como en las interpelaciones que se producen desde la escuela.

Una de las primeras cuestiones que surgieron en el trabajo de campo, realizado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, es la presencia mayoritaria de alumnos y alumnas migrantes (o de familia migrante) de Bolivia²¹. Más precisamente, constituyen un 80 % de la matrícula del establecimiento, de acuerdo a la información que proveyeron docentes y directivos. También en base a estas fuentes de información, aproximadamente una proporción similar incluso más significativa, de alumnos reside en una villa de emergencia que se encuentra próxima al edificio escolar.²²

Inicié mis aproximaciones en el año 2008 primer período consistió en una serie de entrevistas a docentes y directivos, con el objetivo de realizar las primeras aproximaciones a la institución. Durante 2009 transcurrió la mayor parte del trabajo de campo, continuando los encuentros con docentes y algunos referentes de la villa de emergencia en la que viven muchos de los niños que componen la matrícula del establecimiento. Asimismo pude realizar observaciones de clases en varios grados, así como conversaciones informales con algunos chicos. Sistematicé estas aproximaciones a los niños en un grupo de séptimo año, donde registré varias clases del área de Ciencias Sociales; con este grupo también llevé adelante entrevistas individuales.

21 Aunque en menor medida, también se cuentan niños de familias paraguayas y argentinas.

22 En las villas de la Ciudad se concentra la mayor proporción de inmigrantes limítrofes; entre éstos, la población boliviana es la más numerosa, habitando en la zona sur desde los años cincuenta (Beheran et. al, 2009:4).

Trabajé fundamentalmente con estrategias propias de la etnografía (entrevistas abiertas, conversaciones informales y la observación de espacios de interacción con maestros y con alumnos). Corresponde mencionar en este punto que partí de considerar las reformulaciones al modelo positivista de la etnografía, que suponen una permanente vigilancia epistemológica respecto de los supuestos desde los que se parte y con los que se “carga”, advirtiendo la necesidad de problematizar las propias categorías (Neufeld, 1996:148). Se trata de poner de relieve los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas, siendo igualmente necesario atender a la forma en que la presencia del investigador se involucra en la producción de determinadas situaciones en el campo (Rockwell, 1987).

De este modo, en distintos momentos de mi trabajo advierto o acaso me pregunto acerca de la forma en que mi presencia pudo haber condicionado ciertos contextos e interacciones producidas; especialmente al analizar situaciones de interacción entre docentes y alumnos. Otra cuestión a la que he otorgado particular atención remite a los términos que utilizaron mis interlocutores, ya que reconozco la importancia del acceso a las categorías sociales para inteligir lo “no documentado” que se intenta documentar desde la etnografía (Rockwell, 2009).

En este marco de referencias teóricas y metodológicas, me he abocado a indagar en los sentidos que condensa la categoría “vergüenza”, recurrentemente mencionada por distintos actores educativos y por algunos niños con los que pude conversar. Al desarrollar las entrevistas, tuve en cuenta que el “preguntar” debe ser objeto de reflexión, en tanto puede condicionar de antemano las respuestas de los interlocutores, al imponerles el universo de significados y categorías del investigador (Bourdieu, 1999; Guber, 1991). En esta tarea también es relevante el análisis de los contextos en los cuales las interacciones (entre los distintos sujetos, entre los sujetos y el investigador) fueron producidas; de este modo pueden recuperarse las múltiples dimensiones de la acción social que no son verbalizables (Hecht et.al., 2009:6). Además, dado que los sentidos que cobran los discursos²³ sólo pueden inteligirse al considerar las situaciones de producción de los mismos resultan centrales las interpretaciones de los propios sujetos sobre sus acciones y posicionamientos (Szulc et.al., 2009:2).

Hasta aquí, he expuesto ciertos lineamientos metodológicos básicos que dieron forma a mi trabajo de campo; en el próximo apartado incluyo algunas de las referencias teóricas específicas que enmarcan la investigación.

2. Niños migrantes y procesos de identificación

En los diversos trabajos etnográficos que abordan la experiencia de niños migrantes en la escuela en Argentina, se tratan las relaciones entre concepciones xenófobas y prácticas discriminatorias,

23 Al hablar de “discursos”, me refiero a sus dos dimensiones constitutivas: tanto aquellas *unidades verbales* que pueden extraerse de la situación interaccional, como los *recursos* para interpretar la forma en que los sujetos involucrados construyeron el momento de la entrevista (Oxman; 1998:26).

y procesos de exclusión social²⁴. Sin embargo, en este contexto sólo recientemente algunas investigaciones²⁵ procuraron avanzar en dichos contextos enfocando hacia los procesos de apropiación de la *identidad étnica y nacional* en la infancia. (Beheran, 2009)²⁶. Y en este punto me interesa precisar los sentidos que asumen ciertas categorías que utilizo en esta presentación.

Dada la diversidad de prácticas en ocasiones descalificadoras que atraviesan a la referencia "boliviano" en la institución donde desarrollé mi trabajo, me propuse poner en relación ciertos posicionamientos identitarios cambiantes en relación al contexto, en el caso de algunos alumnos. Al respecto, me detuve en los contradictorios sentidos que condensa "boliviano" tanto dentro como fuera del espacio escolar. De este modo, he recuperado preguntas como las de Borton y otros (2009) sobre la forma en que ciertas categorías que aluden a determinados colectivos y que suelen ser asociadas con las adscripciones étnicas se involucran en las vivencias y autocomprensiones de los sujetos (en este caso los niños) en distintos ámbitos y ante diferentes interlocutores (op.cit:6).

Retomando mi intención de precisar las categorías utilizadas, cabe mencionar la advertencia de Brubaker y Cooper (2001) acerca del alto grado de ambigüedad que contiene el término *identidad*; postulando en cambio la categoría analítica de *identificación*. Según estos autores, éste último término permitiría introducir la dimensión relacional y contextual de las identificaciones-siempre efectuadas por sujetos o discursos públicos susceptibles de ser especificados (op.cit:43). He abordado estos procesos atendiendo a la forma que cobran los discursos de los adultos en diferentes situaciones del espacio escolar; recuperando tanto las concepciones en torno a la migración y las condiciones de vida de los migrantes (cuestión trabajada en mi tesis de licenciatura), como las interpelaciones de carácter étnico-nacional dirigidas a los niños.

En la escuela argentina, la incorporación de nuevos discursos sobre la diversidad cultural configura un contexto donde en ocasiones se propone recuperar saberes (supuestamente) propios

24 Si bien omito otros autores de reconocida trayectoria en Argentina por cuestiones de espacio, recupero aquí los aportes sistematizados en el trabajo de Neufeld y Thisted –comps–. (2001), "*Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*", y otros trabajos posteriores del equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires dirigido por María Rosa Neufeld y Laura Santillán.

25 Me refiero a un conjunto de investigaciones que abordan distintos contextos formativos de niños indígenas y migrantes, como las actividades productivas en el ámbito doméstico y las prácticas de juego (Padawer y Enriz, 2009), socialización lingüística (Hecht, 2009) y experiencias de formación religiosa (García Palacios, 2008) escolar (Diez y Novaro, 2009). Asimismo Trpin (2004) ha abordado prácticas y representaciones de niños que son hijos de migrantes chilenos, sobre el trabajo (entre otras cuestiones).

26 La identidad puede conceptualizarse desde distintas dimensiones, como la *comunidad* (a modo de indicador de un atributo compartido), *conexionismo* (como la forma de designar a los lazos relacionales que unen a los individuos) y/o *grupalidad* (en tanto condición de pertenencia a un grupo) (Brubaker y Cooper, 2001:49). Desde estos distintos niveles, es posible abordar tanto las variadas formas y niveles de asociación comunal, como la diversidad de significados que los sujetos pueden a dichas asociaciones (op.cit.:50). Al hablar de identidad étnica o más precisamente, de etnicidad como categoría antropológica, me refiero por un lado a la tradición formalista (Barth, 1976) en tanto la adscripción y autoadscripción como los mecanismos de recreación de fronteras entre grupos y de unificación intragrupal. Por otro lado, debe ser pensada en relación a *prácticas de marcación selectivas*: determinados tipos de relaciones comunales proliferan y son experimentadas por los sujetos, y por ello la etnicización supone una forma sociohistórica de construcción de la alteridad (Briones en Diez, 2004:199).

de los grupos con los que los niños son identificados. El abordaje de algunas secuencias de clase ha permitido reconstruir algunos posicionamientos (aparentemente) ambivalentes de los alumnos migrantes un aspecto en el que han avanzado integrantes del equipo al que pertenece mi trabajo como investigadora²⁷. Es decir, un desenvolvimiento reservado en situaciones de clase por parte de niños que en contextos más privados explicitan variadas cuestiones en torno a sus trayectorias, e incluso saberes (Diez y Novaro, 2009). En este sentido los posicionamientos cambiantes de los niños, deben ser abordados en relación a procesos fuera del aula y la escuela, atendiendo a las tensiones identitarias que marcan a sus adultos de referencia (Novaro, 2009). Otro punto que ha sido trabajado por estos aportes, alude a la centralidad que adquiere la relación con el saber en los procesos de apropiación identitaria (Borton et. al., 2009). En este sentido, se ha señalado la forma en que la escuela como espacio de acreditación y saber legitimado socialmente parece imponerse a otras formas de conocimiento (Diez y Novaro, 2009). Atendiendo a las imágenes hegemónicas de socialización e infancia que permean muchos discursos, suelen establecerse afirmaciones sobre pautas de crianza, modalidades de expresión y comunicación que se presentan como los únicos válidos y legítimos (Diez y Novaro, 2009, Beheran et.al, 2009).

Una cuestión a destacar aquí es el registro bastante extendido, de representaciones estereotipadas de los niños migrantes bolivianos como alumnos *silenciosos*, una cuestión que ha propiciado análisis conjuntos en el marco del grupo Ubacyt respecto de los niños tobas (Novaro et.al, 2008). La afirmación de que los niños bolivianos no despliegan sus miradas y saberes de la misma forma que los demás alumnos, suele estar acompañada de asociaciones lineales entre estos posicionamientos y supuestas características culturales de los grupos con los que son identificados. (Diez y Novaro, 2009:9). No obstante, los sentidos implícitos en estas representaciones sobre el “silencio” han sido problematizados como “(...) *toda una variedad de formas de conducirse que implican (desde la perspectiva de los docentes) no estar dónde, cuándo y cómo la escuela lo requiere*” (Novaro y otros, 2008 en Borton et al; 2009:18)²⁸. Si bien esto último ha permitido poner en relación algunos procesos vinculados a la escolarización tanto de niños migrantes como indígenas; en lo que respecta a los primeros corresponde mencionar un aspecto distintivo de las identificaciones en torno a “lo nacional”: el carácter de *extranjeros* de los niños. En este sentido es preciso considerar aportes en los que partiendo de las representaciones de los docentes, se ha advertido la centralidad que adquieren mandatos tradicionalmente impuestos, como el nacionalismo escolar (Beheran et. al; 2009, Borton et. al, 2009).

27 Se trata del equipo UBACYT de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires “*Saberes e identidades en tensión: procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*”, dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer.

28 Dicha autora se pregunta por la ausencia de reflexión desde la propia escuela sobre la responsabilidad de la misma y de la sociedad en general en el *silenciamiento*: en principio, sujetos que se autoidentifican como pertenecientes a la comunidad boliviana en Argentina afirman que no son considerados como interlocutores legítimos en el marco de distintos tipos de interacciones sociales (Novaro y Diez, 2009:8).

3. Escuela y diversidad en un contexto de hipervisibilización de la migración

En el contexto argentino de los años noventa se produce un cambio en el “régimen de visibilidad étnica”, un proceso que Grimson (2006) ha definido atendiendo al carácter público y político que cobran nuevas categorías colectivas de identificación en torno a la cuestión étnica y nacional (op. cit:70). Este cambio tiene lugar en un país en el que históricamente las disputas y fronteras entre grupos sociales se articulaban por adscripciones de clase y/o partidarias, en lugar de étnicas o raciales (Briones, 2002). Si bien es posible mencionar algunos cambios sociodemográficos que se comprometieron en la hipervisibilización de la migración²⁹, el aspecto clave en este proceso fue un contexto de crisis económica, atravesado por discursos xenófobos y de estigmatización de diversos colectivos de migrantes desde discursos estatales y medios masivos de comunicación. (Jelin, 2006:48) La pobreza y la indianidad son atributos que forman parte de las imágenes estereotipadas sobre los migrantes bolivianos, representando a la alteridad indígena históricamente negada en Argentina (Grimson, 2006:70). Puntualmente respecto de la población boliviana en nuestro país, se ha registrado un incremento sostenido de las organizaciones de migrantes desde la década del 70 hasta la actualidad; a veces con reivindicaciones étnico-indígenas, otras con una fuerte referencia a la identificación nacional (Grimson, 2006). En este contexto, *boliviano* es una categoría que condensa complejas y contradictorias connotaciones en tanto es una referencia vinculada a procesos de reivindicación étnico-nacional, pero también a discursos y prácticas que la hacen objeto de violencia (Diez y Novaro, 2009).

Durante mis primeros acercamientos al campo recuperé diversas caracterizaciones (por parte de los docentes) sobre la población boliviana, por ejemplo algunas diferenciaciones entre los padres de los niños por nivel socioeconómico, educativo, su aspecto físico. Asimismo, pude registrar alusiones a sus formas de expresión y vestimenta, rasgos fenotípicos, a la procedencia rural o urbana de las familias.

“Cuando los vienen a buscar a los chicos, físicamente uno se da cuenta si es la chola que bajó del burro o la que se argentinizó” (Docente).

En lo que respecta a los niños, la “oralidad” aparece como una cuestión central en las referencias de los maestros. En la escuela, la tradicional función alfabetizadora y la apelación a la expresión oral de los niños en clase (más asociada a paradigmas educativos recientes), configuran un contexto donde las formas de comunicación de los niños identificados con el colectivo boliviano resultan “disruptivas” de aquello que se espera de los alumnos (Diez y Novaro 2009:8). En este sentido sin sugerir una uniformidad u homogeneidad de las concepciones docentes, la reiteración de ciertas imágenes implicó preguntarme por algunas consideraciones sobre los “problemas” que supone trabajar con estos niños; “*vos lo primero que tenés que fomentar es la oralidad*”. Casi la totalidad de los entrevistados aludieron a las supuestas modalidades expresivas de los padres “*en la casa les hablan poco*” “*el boliviano no es de hablar mucho*”.

29 Según Grimson (2006) entre éstos destaca un progresivo desplazamiento de los migrantes a zonas urbanas cuando tradicionalmente se asentaban en espacios fronterizos, el aumento de la proporción de limitofes sobre otros migrantes, y de ciertas nacionalidades vecinas por sobre otras.

Otra cuestión que ha sido frecuentemente mencionada sobre el trabajo con estos niños remite a las carencias que parecen estructurar a todas las vivencias que tienen *fuera* del espacio de la escuela; en la casa, en el barrio. De este modo, la escuela aparece como un modelo, frente a la negatividad atribuida a las experiencias extraescolares de los niños. Detenerme en las apreciaciones sobre la “normalidad” que parece asociada a la escuela permitió preguntarme por los esquemas que se involucran en las impresiones sobre el entorno de los niños: *“hay familias que están bien estructuradas, como las europeas o las de clase media”*.

Más allá de estas imágenes, en la institución resultan recurrentes las alusiones al “respeto a la cultura” de las familias de los niños. En el próximo apartado explícito los alcances y sentidos de dicho discurso, deteniéndome especialmente en las situaciones en las que se intenta –desde la escuela– producir intercambios con los niños en relación a sus grupos de pertenencia.

4. Interpelaciones étnico-nacionales en la escuela

En la escuela, llamaron mi atención relatos de algunos encuentros en torno a cuestiones que los adultos suponen vinculadas a los países de origen de los niños y sus familias. Una de ellas es el conocimiento de una lengua indígena, referido por muchos de mis entrevistados como un saber “valorado” y en ocasiones objeto de recuperación en clases. Respecto de situaciones en las que parece propiciarse la explicitación de este saber por parte de los alumnos, por ejemplo ante la lectura de “leyendas indígenas”, varios adultos afirmaron que los niños “tienen vergüenza”. Teniendo en cuenta que en el propio contexto boliviano, las pertenencias indígenas configuran un atributo negado y silenciado (Rivera Cusicanqui; 1997), consideré necesario preguntarme cómo vivencian los alumnos ser identificados con una lengua indígena.

En este punto corresponde mencionar que la institución en la que desarrollé mi trabajo fue reiteradamente caracterizada por un (histórico) “trabajo de apertura a la comunidad”, originado en la gestión que duraría más de quince años de un directivo anterior a la conducción actual. Específicamente, en los objetivos de sus proyectos institucionales se proponía *“valorar el acervo cultural de la comunidad”*, así como *“promover su difusión”*. Se trataba de propuestas como la creación de un diccionario quechua-castellano (que algunos docentes denominan “aymará”-castellano), la organización de actos escolares en donde se representan “danzas bolivianas”, la venta de “comidas típicas” en los mismos. Sosteniendo interacciones con referentes del barrio, así como con padres de muchos de los chicos de la escuela, otra de sus acciones promovía la invitación a adultos del grupo familiar para el relato de narraciones y leyendas. Si bien esta gestión finalizaría cinco años antes de comenzar mi trabajo de campo, en lo que respecta a la presencia del folclore boliviano en los actos escolares es posible afirmar continuidades con la dirección actual. Suponiendo que existen otras iniciativas por parte de los docentes, no parece haber una implementación sistemática de otro tipo de propuestas, más allá de estos eventos.

Al respecto, cabe vincular esta centralidad que parece condensar el *formato folclórico* de lo que suele denominarse la “cultura” boliviana, con ciertas interacciones que posiblemente hayan tenido que ver con mi presencia. Durante conversaciones que sostuve en el aula con dos docentes, convocaron a algunos chicos que se encontraban próximos a nosotras o circulaban

por el salón; solicitándoles que expliciten si su grupo familiar celebraba determinada festividad o elaboraba alguna comida. En primer lugar, corresponde interrogarse cómo experimentan los chicos estas invitaciones; y asimismo es necesario advertir los significados negativos, o al menos muy lejanos al “reconocimiento” que atraviesan a las referencias con las que se identifican a los niños. Puntualmente muchos maestros entrevistados mencionaron los sentidos despectivos que se despliegan sobre *boliviano* en el propio marco escolar. A partir de las interacciones presenciadas, sobre todo el carácter “compulsivo” de algunas de ellas, me pregunté si las miradas de los adultos se involucraban (o no) en la forma en que se aproximaban a los niños en algunas oportunidades:

Estoy con ambas docentes de segundo grado, conversando de pie, en el fondo del salón, sobre las interacciones entre los chicos. Me comentan acerca de los “insultos” entre los niños.

(...) se dicen boliviano, una cosa que me extraña. (...).

LM: -¿Si?

A: - (siente con gesto) Se dicen boliviano. (Se dirige a un chico que estaba pasando cerca de nosotras): venga acá, que tengo que hablar con vos (sic). acá y de hacer el dormido porque ya me cansé. (...) De las fiestas bolivianas, además de navidad, año nuevo y los cumpleaños, ¿Qué otra fiesta celebran, la de la pachamama? nene, tímido, responde con evasivas. Se va. (...)

Las interpelaciones descalificadoras a los “migrantes” o los “bolivianos” formaron parte de una de las clases observadas³⁰, donde fue posible abordar la complejidad que caracteriza a ciertos contextos en los que se intenta producir intercambios con los chicos sobre sus pertenencias.

Siendo casi la totalidad del grupo integrada por hijos de migrantes, la escasa participación “espontánea” para responder los interrogantes de las entrevistas mereció varias observaciones de parte de la maestra, entre ellas “*ustedes hablan muy... despacito, ¡no se los puede escuchar! ¡Tienen como vergüenza!*”

Ahora bien, hasta aquí hice mención a las iniciativas de la docente. ¿Qué forma asumieron las interacciones entre los chicos, en este contexto de “invitaciones” a explicitar pertenencias a familias migrantes? ¿Cómo recuperaba la docente ciertos sentidos conflictivos en torno a dicha condición? Si bien es inevitable reparar en los condicionamientos a la tarea docente en espacios escolares superpoblados, como el de esta institución,³¹ no es posible omitir una reflexión sobre las relaciones entre ciertos posicionamientos de los adultos y las limitaciones que marcan a los encuentros que intentan propiciar con los niños:

Se oyen varias voces y algunas risas del fondo del salón. La docente les pregunta qué pasa. Uno de los chicos, riéndose, dice que (como) Alberto estaba molestando a una chica, (...) otro alumno

30 Se trata de una situación de aprendizaje sobre “Migraciones” en séptimo grado.

31 Me refiero a condiciones que lamentablemente son comunes a las escuelas públicas de la zona sur de la Ciudad de Bs. As.

le dijo “*volvé a tu país*”. Hay algunas risitas más ante esto. La maestra se queda callada unos segundos y dice: (sobre Alberto) “*él está tranquilo porque si no sabe muy bien que lo mando abajo a trabajar*”. (...) (igue preguntando por la entrevista a otros chicos).

A continuación, abordaré la forma que parecen asumir estas tensiones en las interacciones infantiles.

5. Interpelaciones y silencios en el marco de las interacciones infantiles

De acuerdo a los relatos de algunos docentes, entre las descalificaciones que desplegarían los alumnos circularía el calificativo “*paisa*”, categoría que alude a una diferenciación vigente en la propia Bolivia de la que sería objeto “*el boliviano pobre o indígena*”. Sin embargo, *boliviano* resulta referenciado como un término acompañado por distintas expresiones despectivas en mucha mayor medida. Como la inmensa mayoría de los niños pertenece a familias bolivianas, esta problemática solía referenciarse como *paradójica*.

A partir de algunas interacciones que presencié dentro del aula, es posible interpretar atributos desvalorizados hacia “*boliviano*” por parte de niños cuyos padres proceden de Bolivia. En la siguiente situación, *boliviano* parece ser desde las palabras de Eduardo la “*otra*” marca (negativa) sobre Alberto, que tiene un ojo desviado:

Vuelta del recreo...los chicos todavía se están acomodando...Alberto se dirige al fondo.... Intercambia algunas palabras con Eduardo que no llego a oír. Alberto se vuelve ahora hacia el otro extremo del salón, y mientras se aleja, Eduardo, desde el fondo, le dice: “*¿y a vos quién te preguntó? Y en voz más baja agrega: “la concha de tu madre...boliviano tuerto*”.

Cabe mencionar que ambos niños son hijos de migrantes bolivianos. De acuerdo a los relatos de los adultos, el uso de estas expresiones se vincularía con el lugar de nacimiento (por parte de chicos que han nacido en Argentina *hacia* quienes han nacido en Bolivia), pero también con las “*tonadas*” (categoría reiterada por mis interlocutores adultos) y los rasgos fenotípicos:

(...) hay chicos que tienen BIEN el rasgo de... mas morochito y tiene el rasgo BIEN de... boliviano. Y hay otros que ya son un poquito mas blancos...o ya no tienen tanto es rasg (...) Insulta, el que es nacido en Argentina, con padre boliviano, al que es de Bolivia, que viene de Bolivia. (...).

En este marco las referencias a la “*convivencia en el marco de la escuela*” se asocian, entre otras cuestiones, al *respeto* como la valoración o aceptación de determinadas cuestiones que parecen vinculadas a lo “*extranjero*”, como las *tonadas*:

Este año, yo tengo solamente (...) tres alumnos extranjeros. Todos los demás son “hijos de”. Son por ahí primera generación de argentinos (...) las cosas que se dicen!! (...) lo que me costó encarar el respeto por el otro, el “habla distinto? (...) perfecto!! (...) ¿Cuál es el problema?

Si bien me he aproximado a ciertas intervenciones adultas desde las cuales se intentaría desarmar los fundamentos de las descalificaciones, la centralidad que adquiere la alusión al *respeto* y la *convivencia* en muchas situaciones suponen preguntarse por las posibilidades de cuestionar los fundamentos de las interpelaciones en este sentido.

Al finalizar la clase sobre migraciones, un alumno sentado a mi lado responde a mi comentario sobre la falta de participación de algunos compañeros: "tienen vergüenza".

De acuerdo con los chicos, la "vergüenza" alude a posicionamientos reservados de sus compañeros; y también parece vinculada a aquello que no se explicita en las interacciones. Una de las alumnas entrevistadas hizo mención a la "preferencia" de sus compañeros por no hablar sobre Bolivia:

A: -Ellos no HABLAN mucho (...) Omar, Marcelo (N: chicos que han migrado de Bolivia) De Bolivia. Ellos no hablan de eso (...) mis compañeros no sé, ...sus paps también, algunos son de Bolivia (...)

LM: -vos decís que no hablan...les has preguntado...o...

A: -No, mucho no me gusta preguntar...

LM: -No? Por que?

A: -Porque ellos mucho no les GUSTA hablar de eso...mis compañeras a VECES, pero ellas tampoco hablan...

En este punto puede considerarse que los silencios en torno a "eso" se vinculan con la "vergüenza": eso de lo que no se habla remite a experiencias y trayectorias migratorias. Según otro de los niños con los que conversé, que también es hijo de migrantes bolivianos, la "vergüenza" se atribuye a pares que conocen Bolivia, pero *no se animan* a hablar de ello ya que tampoco se producirían intercambios sobre experiencias atravesadas en Bolivia.

Luego de que me contara sobre sus viajes a Bolivia, a visitar parientes. Le pregunto por sus compañeros:

C: -(...)deben haber ido, alguna vez, allá a Bolivia, pero...no se animan a contar, seguramente (...)

LM: - (...)a quién no se animan a contar?

C: -A mí...tienen vergüenza... (sonríe) (...) yo SE que...su papá, o su mamá, vinieron, de Bolivia.

Pero ellos no DICEN eso (...) Algún otro se anima a decir, NO todos (...) muchas veces no les pregunto. Casi nada les hablo de eso. Así nada más jugamos, nos hablamos, charlamos, eso. Nada más (...)

En el marco de una entrevista individual, uno de los niños que mantuvo reserva en la clase sobre migraciones manifestó una diversidad de experiencias vinculadas a su trayectoria y la de su familia; viajes a Bolivia, descripciones de vivencias en dicho país, paisajes, entre otras cuestiones. Como en el contexto de clase me había comentado que sus compañeros no participaron por “vergüenza”, le pedí que me explicara a qué se refería con dicha expresión:

(...) porque algunos son sucios (...) De Bolivia y de Paraguay.....eso lo dicen (...) mi compañera me dijo que sí (...) yo lo vi...a la gente (...) ahí en Bolivia. En la ciudad no son así, pero en el campo, sí....

Reconociendo que las interpelaciones que he analizado van más allá de “lo indígena”, sin embargo considero que estas imágenes que expresa mi interlocutor se vinculan con las identificaciones que atraviesan a dichas pertenencias en la propia Bolivia; la pobreza y el ámbito rural. Por otro lado, el atributo “sucios” también ha sido incluido como una de las categorías presentes en las prácticas xenofóbicas en torno a la población boliviana en Argentina.

Los diversos significados que condensa la “vergüenza”, así como las referencias de los niños a la (im) posibilidad de hacer explícita una trayectoria, son interrogantes sobre los cuales es preciso avanzar mediante un conocimiento de sus vivencias e historias, incluso más allá de la escuela. En este sentido es posible también plantear los interrogantes que despiertan interacciones como la de Alberto y Eduardo. Sobre todo, al considerar el desenvolvimiento de este último en una entrevista individual; donde me contaría diversas cuestiones de su trayectoria y la de su familia, sus experiencias en Bolivia. Me pregunto por la forma en que las connotaciones negativas de *boliviano* que supongo se encuentran presentes en las vivencias de los chicos tanto en la escuela como en el barrio se involucran en las apropiaciones (de los niños) de los significados negativos sobre dicha categoría.

Me propuse avanzar en los interrogantes sobre la vergüenza, iniciando un recorrido por algunos aportes sobre dicha categoría en el campo de la sociología.

6. La vergüenza en los procesos de invisibilización y negación de pertenencias étnicas: aproximaciones teóricas

Partí por considerar los sentidos que parece condensar la vergüenza en los contextos de interpelación que he analizado hasta aquí. En este sentido, me acerqué a investigaciones que incorporan la vergüenza para analizar procesos de ocultamiento o negación de adscripciones étnicas, específicamente, indígenas. Para el ámbito argentino, la “vergüenza étnica” es mencionada como uno de los factores involucrados en la tendencia al monolingüismo español en comunidades indígenas (Díaz Fernández, 2002). En el caso de Bolivia, Rivera Cusicanqui (1997) analiza la “*negación de la etnicidad*” que contiene la categoría identitaria del cholaje (op. cit:9) un proceso indisociablemente ligado a la *vergüenza y el rechazo* a la indianidad (asociada al mundo rural). Pero en el campo de la sociología también es posible recuperar otros aportes que permiten aproximarse a la forma en que dicha categoría se involucra en las tensiones identitarias que atraviesan a los sujetos. Incorporo de este modo los desarrollos de Norbert Elías y Anthony

Giddens, autores que también resultan referentes en investigaciones sobre la vergüenza y su relación con la discriminación de grupos de sectores empobrecidos (Vergara, 2009).

A partir del estudio de Elías (1993), es posible advertir la relación entre la vergüenza y las relaciones sociales de poder. El autor parte del proceso civilizatorio en la sociedad occidental como marco en el que transcurren transformaciones sociales que se implican en los comportamientos y acciones cotidianas de los sujetos. La ampliación del umbral de la *vergüenza* se ubica en estos cambios producidos en el mundo interior de las personas: su origen tiene que ver con la interiorización de determinados modelos y/o códigos sociales que los sujetos perciben que no pueden cumplir (Elías; 1993:502) Particularmente interesante para mi investigación ha sido la apreciación de este autor respecto de que la consigna "civilización" adquiere un rol protagónico en las empresas colonialistas. Específicamente, la necesidad de los imperios de contar con los pueblos colonizados como fuerza de trabajo o como consumidores, supone el empleo de mecanismos de autoacción y/o dominación indirecta: a través de la imposición de los modelos occidentales (op.cit.:516).

Por otro lado el estudio de Giddens (2000) aborda la vergüenza como una de las emociones que se involucran en las acciones de los *agentes*. Estas acciones pueden estar orientadas tanto por *razones* como por *motivos*, los cuales, obedeciendo a los estados afectivos de los sujetos se hallan involucrados en las emociones que surgen en las primeras relaciones de confianza que establece el individuo. En este marco la vergüenza es un temor (reprimido) de los individuos, dadas ciertas presiones sociales impuestas a la legitimidad de su propia biografía. Su correlato "positivo" es el *orgullo* o la autoestima, que define la estabilidad con la que el sujeto sostenga el valor sobre sí mismo en sus interacciones (Giddens; 2000: 98)³².

Volviendo a la escuela, el desenvolvimiento de los niños en espacios en los que tienen lugar diversas interpelaciones debe contextualizarse necesariamente en relación a los sentidos contradictorios y conflictivos que asumen las referencias identitarias. Al respecto la introducción acrítica de la diversidad en los espacios escolares suele traducirse en la visibilización compulsiva de referencias identitarias con las que los niños sostienen relaciones cambiantes y complejas (Novaro, 2009).

Sin duda estas contradicciones atraviesan los contextos sociales más amplios; no sólo el argentino, sino el propio escenario boliviano actual, que se caracteriza tanto por interpelaciones racistas como por afirmaciones identitarias en torno a "lo indio", (De La Cadena, 2002).

7. Consideraciones finales

A través del análisis de las intervenciones de los docentes, quise poner de relieve los límites con los que se encuentran al tratar de hacer lugar a las experiencias de los alumnos. En primer término, vuelvo a los sentidos contradictorios que condensan las referencias desde las que se identifica a los niños en el contexto escolar. Asimismo cabe advertir que el espacio para el folclore o algunas

32 Considero pertinente mencionar que el *orgullo*, así como la *autoestima* y la *dignidad* son categorías utilizadas en investigaciones del campo de la didáctica, que han elaborado propuestas de "recuperación y reivindicación" de los saberes de niños de sectores populares y de diversas adscripciones culturales (Maimone y Edelstein, 2004).

vivencias atribuidas a dichas referencias, no implica la deslegitimación de los fundamentos de connotaciones negativas sobre “boliviano”. Por otro lado, si desde la escuela se advierte sobre la “vergüenza” atribuida a los niños, también corresponde interrogar a su propia responsabilidad como espacio en el que según se afirma los niños silencian determinadas pertenencias e incluso saberes. Cabría mirar entonces, cómo interviene la institución en las identificaciones de unos y otros como “argentinos” o “bolivianos”, y atender a cómo se implica ello en el desenvolvimiento de los niños, cómo vivencian ser interpelados desde lo “diverso”, que parece muy vinculado a “lo extranjero”. Si bien pude registrar muchas reflexiones de los adultos en torno a la aceptación y valoración de “lo diverso”, me sigo preguntando respecto de las posibilidades de pensarlo como atributo de *todos*, de revisar los supuestos sobre aquello que es considerado como “lo propio”, - y sobre los límites aparentemente definidos entre lo que caracterizaría a “nosotros” y los “otros”.

Si hasta aquí mis reflexiones se han dirigido fundamentalmente a las prácticas docentes, me propongo ahora formular algunas preguntas en torno a las historias de los niños. Es posible pensar que las connotaciones negativas de *boliviano* se encuentran presentes en las vivencias de los chicos tanto en la escuela como en el barrio: ¿cómo se involucran estas experiencias en las apropiaciones de los significados negativos sobre dicha categoría? Me refiero especialmente a sentidos como los que pueden reconstruirse de situaciones como la descrita entre Alberto y Eduardo. A partir de este análisis, formulé preguntas sobre los procesos que se ponen en juego en este tipo de interacciones, donde *boliviano* puede ser objeto de descalificación por parte de niños pero ante otro interlocutor fuera del contexto del grupo explicitan cuestiones sobre Bolivia, la migración de sus padres³³. Por ello, al intentar interpretar estos posicionamientos corresponde admitir el lugar de las vivencias extraescolares de los alumnos en la forma que asumen las relaciones cotidianas (entre los niños aunque también con los docentes) en la escuela (Novaro, 2009).

En tercer lugar las aproximaciones a la *vergüenza* en “clave teórica” permiten establecer una relación entre las tensiones identitarias que atraviesan a los sujetos, en este caso a los grupos de referencia de estos niños, y los procesos de ocultamiento y estigmatización de determinadas adscripciones. A partir del análisis de los sentidos y contextos que remiten a la “vergüenza” en la institución, considero que es posible abordar la forma en que *los chicos* experimentan dichas tensiones. Considerando la vergüenza desde los desarrollos teóricos e históricos, incluyendo el que aborda el contexto boliviano, resulta clave que la negación u ocultamiento de las propias pertenencias se produce en contextos de estigmatización y/o silenciamiento histórico de las mismas; pero asimismo se trata de jerarquías establecidas entre saberes, pertenencias socioculturales, “rasgos” fenotípicos (De La Cadena, 2002). Dentro de un “escenario” social de hipervisibilización de las referencias identitarias, quedan muchos interrogantes sobre la forma en que dichas “jerarquías” resultan o no cuestionadas pero también reproducidas en la escuela; aunque partiendo de suponer que éstos son procesos que, desde luego, trascienden a la misma.

Si bien lo abordado respecto de la vergüenza permite acercarse a la forma en que los niños experimentan estas tensiones identitarias, indudablemente no se involucra en *todas* las situaciones

33 Tal es el caso de Eduardo, quien en el marco de una entrevista individual me contó diversas cuestiones de su trayectoria y la de su familia, sus experiencias en Bolivia.

y posicionamientos analizados ni agota el sentido de las interpretaciones que puedan hacerse sobre los mismos. Por ello, no quiero omitir una reflexión sobre las posibilidades sobre todo las limitaciones que encuentran los niños en torno a la explicitación de sus trayectorias. Es preciso entonces, plantear interrogantes sobre las cuestiones que parecen suponer el identificarse como migrante, o boliviano, desde las propuestas de los adultos. Y asimismo, preguntarse qué vivencias son evocadas, cuáles son los conocimientos que resultan objeto de recuperación (y cuáles pareciera que no). De este modo, considero que es preciso, para avanzar en el conocimiento acerca de los posicionamientos identitarios infantiles, seguir indagando cómo se incluyen si es que se incluyen en la escuela, las miradas de los niños como migrantes sobre las experiencias migratorias y la forma en que éstas se implican en sus vidas.

Bibliografía

- Barth, F. (1976). "Introducción". En *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borton, L., Novaro, G., Hecht, A. C., Padawer, A., Enriz, N. y Garcia Palacios, M. (2009). *Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo entre prácticas protagonizadas por niños toba, mbya y migrantes bolivianos*. Ponencia presentada a la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de octubre de 2009.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). *Más allá de 'identidad'*. Apuntes de Investigación del CECYP, V (7): 30-67.
- Beheran, M. (2009). *Viste cómo es el tema de las identidades...si no tenés una te agarrás de la que te inventan. Migraciones y procesos identitarios en una escuela de la ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009.
- Beheran, M., Diez, M. L., Groisman, L., Martínez L., Novaro G. (2009). *Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009.
- Bourdieu, P. 1999 "Comprender", en *La Miseria del Mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. pp 527-557.
- De La Cadena, M. (2002). "Introducción". En: Marisol de la Cadena (edit.). *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* Envién. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Formaciones%20de%20Indianidad.pdf>
- Díaz Fernández, A. (2002) *La lengua mapuche en Chubut frente a la crisis: lucha por preservar una identidad*". Ponencia presentada en el Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales: La Crisis, organizadas por el Instituto Superior de Formación Docente no. 809, Esquel, Chubut (24-26 de octubre de 2002).
- Diez, M. L. (2004) *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social N° 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2009). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos*. En Prensa. *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, Buenos Aires.

- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Enriz, N. (2008) *Juego y comunidad. Encuentros cotidianos en las infancias mbya guaraní*. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- García Palacios, M. (2008) *La catequesis como experiencia formativa. Las formas simbólicas de la religión católica según los niños*. Selección de trabajos de las jornadas de jóvenes investigadores. Buenos Aires, editores: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Secretaría de Cultura de La Nación y Fundación Historia Natural Félix de Azara.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península.
- Grimson, A. (2006): “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp.69-98.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires, Legasa.
- Hecht, C. (2009) *Todavía no se hallaron hablar en idioma Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Bs As)*. Tesis de doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hecht, C., Szulc, A., Veron, L., Varela, M., Tangredi, I., Leavy, P., Hernandez, M.C., Finchelstein, I, Enriz, N. (2009). *Niñez y etnografía. Debates contemporáneos*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de Septiembre-2 de Octubre de 2009.
- Jelin, Elizabeth. (2006). “Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia”. En Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo Libros. pp.47-68
- Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujía, Stella.
- Neufeld, M R. (1996) *Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación*. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 17.
- Novaro, G. (2009) *Palabras desoidas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. Revista do Centro de Educação UFSM. *Dossiê Antropología da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria. Santa María RS Brasil –V. 34, n. 01/ -enero-abril 2009.
- _____ (Coordinadora) (2011) *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009) *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. Avá (Posadas)* [online]. 2009, N° 15. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1694.
- Rivera Cusicanqui, S. (1997) “La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia”. *Temas Sociales*, revista de Sociología U.M.S.A. N° 19, La Paz, Bolivia.

- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- _____. 2009 "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires, Paidós
- Szulc, A. (2006) "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles". En *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P.Schamber (Eds.). Buenos Aires: Editorial SB, Colección "Paradigma Indicial".
- Trpin, V. (2004) *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Vergara, G. (2009) *Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elias y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/03conflicto.pdf>

El señuelo de la integración: Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas

The lure of integration: the processes of differentiation, subjectivation and subalternización in educational devices for immigrant women

Caterine Galaz*

Recibido: 03-10-2011 - Aceptado: 17-11-2011

Resumen

Las intervenciones educativas diseñadas para la inclusión de las mujeres inmigradas en España tienen efectos de dominación estructuradas bajo procesos de diferenciación con efectos en la subjetividad de estos sectores como también en la estructuración de una cierta subalternización respecto del conjunto social. A partir del estudio de las prácticas y discursos presentes en los servicios educativos, se analizaron los mecanismos de diferenciación en términos de género, origen nacional y situación socioeconómica. Estos procesos tienen como efectos la constitución de la categoría “mujer del tercer mundo”, una “otra cultural” que es necesario educar en aras de su correcta inserción social.

Palabras claves: diferenciación, subjetivación, género, migraciones transnacionales.

Abstract

Educational interventions designed for the inclusion of immigrant women in Spain are structured under the domination effects of differentiation processes with effects on the subjectivity of these sectors and in the structuring of a certain social subalternization. From the study of practices and discourses present in educational services, we analyze the mechanisms of differentiation in terms of gender, national origin and socioeconomic status. These processes has the effect the constitution of the category “Third World Woman”, a “cultural other” that is necessary to educate to be insert in the society.

Keywords: differentiation, subjectivity, gender, transnational migration.

* Doctora en Ciencias y Filosofía de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja actualmente en la Universitat Oberta de Catalunya y forma parte del grupo de investigación Fractalidades en Investigación Crítica de la Universidad Autónoma de Barcelona. catygaval@gmail.com

1. Introducción

Los formatos de recepción de las comunidades que acogen a población inmigrada a nivel global, están cruzados por una matriz semiótico-material en que se visualizan diversos procesos que contribuyen a una inclusión/exclusión de las personas inmigradas en el nuevo contexto a través de prácticas discursivas y pragmáticas, tanto institucionales como cotidianas. Entre éstas prácticas se desarrollan un conjunto de acciones de atención y provisión de servicios educativos y formativos para personas inmigradas, bajo la noción de “inclusión intercultural”.

Hasta hace muy poco, los diversos análisis existentes sobre los movimientos transnacionales no ponían atención a las características específicas en que las condicionantes de acogida afectan a los diversos colectivos, como pueden ser precisamente las mujeres inmigradas, debido al sesgo patriarcal con el que se ha abordado generalmente el fenómeno (Juliano, 1998; Solé, 2000; Sassen, 2003; Burman, 2005; Nash, 2005). Sin embargo, cada vez resulta más necesario un análisis que considere las formas de diferenciación y categorización social (Spelman, 1988) que se establecen en los formatos de atención social (especialmente los educativos), que no sólo busquen concretar estadísticamente la cantidad de mujeres que se mueven a través del globo o las razones estructurales generales que subyacen a los procesos migratorios, sino que permita evidenciar también las relaciones de poder que se estructuran en las prácticas de intervención educativa. De esta manera, el origen nacional, el género, la etnia, la edad y/o la clase, se convierten en ejes de diferenciación que producen determinados procesos de exclusiones/inclusiones para las mujeres migradas a partir de determinadas actuaciones sociales y educativas, que se relacionan también con aspectos más macroestructurales como las políticas públicas, las dinámicas legales (leyes de extranjería) y las económicas (acción del mercado).

En el presente artículo se estructuran algunas ideas sobre las formas en que operan estos ejes de diferenciación en actuaciones educativas concretas, generando en ello, procesos de subjetivación en los colectivos de mujeres inmigradas y de subalternización de estos colectivos respecto de los hegemónicos. Se basa en diversos estudios de servicios de atención educativa que desarrollan prácticas y discursos concretos, poniendo atención a la relación entre interventoras y usuarias, que termina estructurando un imaginario simbólico basado en la categoría “mujer del tercer mundo” (Mohanty, 2003); el cual posee efectos concretos en las formas en que se estructuran estos servicios educativos. De esta manera, el presente documento es fruto de de diversas investigaciones³⁴ desarrolladas por el equipo *Fractalidades en Investigación Crítica del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona* que consideran entre otros factores, el rol protagónico de las mujeres en los procesos migratorios, los nichos educativos y laborales destinados a éstas y el rol “generizado” que se les asigna en los servicios de atención educativos en las sociedades receptoras fueron parte del interés para iniciar el trabajo.

34 El grupo de investigación “Fractalidades en Investigación Crítica” del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona ha realizado los siguientes estudios sobre la materia: “Espejo del cotidiano: Herramientas para favorecer la convivencia de las personas inmigradas”, “Mirando hacia la igualdad. Pertinencia sociocultural de los servicios sociales para mujeres inmigradas” y “Mujeres inmigrantes y sistema educativo en la sociedad receptora: Análisis y propuestas de mejoramiento del acceso y la satisfacción en los recursos de formación para la inserción sociolaboral”.

Las investigaciones se adscriben a un enfoque crítico en ciencias sociales, específicamente desde las epistemologías feministas a través del concepto de *conocimiento situado* (Haraway, 1991), el cual hace hincapié en la producción de un conocimiento encarnado, es decir situado, responsable, crítico y con el objetivo de incidir y transformar las prácticas sociales opresivas y/o discriminatorias. De esta manera, se insiste en la dimensión política y la capacidad transformadora de las investigaciones, reconociendo el carácter constructivo de las prácticas discursivas y su interrelación con otras prácticas sociales.

En forma de diagnóstico inicial, se partió de la inexistencia de investigaciones que tomaran como foco de atención las maneras en las que, desde las instituciones educativas para personas adultas de las sociedades receptoras, a través de los procesos de intervención social se contribuye a construir simbólicamente ciertas maneras de entender a las mujeres inmigradas (Agrela, 2004; Batsleer, Chantler y Burman, 2003; Romero, 2006). Siguiendo esta última línea de reflexión, se ha buscado describir particularmente los modos de actuación de programas de formación para la inserción sociolaboral dirigidos a mujeres inmigradas en el estado español. Para ello, se ha puesto como foco de indagación los procesos de intervención social a nivel educativo que, influenciados por los significados dominantes que en las sociedades receptoras se tiene sobre las mujeres inmigradas, se realizan para lograr la inserción laboral del colectivo a largo plazo.

El equipo de investigación³⁵ comparte la premisa que, por un lado, la especificidad de la migración femenina no ha sido suficientemente considerada y, esto, como afirma Nash (2005), respondería a una visión sesgada por un modelo masculinista que niega el protagonismo y las diferencias entre las mujeres; y por otro, que este proceso reproduce un imaginario social que restringe la presencia de éstas en ciertos y determinados espacios públicos educativos y laborales. De ahí que se considere necesario repensar la formulación de acciones concretas que puedan responder oportuna y pertinentemente a las necesidades, demandas y derechos del colectivo de mujeres inmigradas en cuanto a su adecuada y satisfactoria inserción educativa y laboral en el nuevo contexto. Inserción que en muchos casos es favorecida por instituciones públicas y/o privadas educativas, que ayudan a las mujeres en determinadas etapas de sus procesos, ofreciendo información, asesoría, apoyo a la búsqueda activa de empleo, formaciones de diversos tipos y acompañamiento a la inserción.

En las diversas investigaciones se han seleccionado instituciones públicas y privadas en diversas Comunidades Autónomas del estado español que actualmente atienden a mujeres extranjeras. A partir de la observación sistemática de dichos servicios y de entrevistas semiestructuradas a usuarias y profesionales, se recogieron las acciones y valoraciones respecto de los procesos de formación e inserción laboral disponibles para mujeres inmigradas. La selección de las instituciones públicas y privadas seleccionadas para los diversos estudios se hizo a partir de ampliar el máximo de “variabilidad” de casos en cuanto a los tipos y formatos de atención social y educativa hacia las mujeres inmigradas. Particularmente se han considerado entidades, públicas y privadas de diversas comunidades autónomas (Madrid, Cataluña y Valencia, preferentemente)

35 Este artículo está basado en una serie de investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación “Fractalidades en Investigación Crítica” de la Universidad Autónoma de Barcelona, integrado por Catherine Galaz, Marisela Montenegro, Laura Yufra y Karla Montenegro.

y que ofrecen formación permanente, formación sociolaboral, formación pre-laboral, educación informal, formación lingüística. Sin embargo, para este artículo, se han considerado aquellas vinculadas al ámbito de Barcelona. En total, en los diversos estudios realizados se han explorado más de 20 servicios socioeducativos dirigidos a personas inmigradas en Barcelona, con énfasis en la atención de mujeres inmigradas.

Cabe decir que las investigaciones han abordado, por un lado, al grupo de las mujeres inmigradas como agentes activos y centrales de protagonismo social, y por otro, las intervenciones dirigidas hacia la formación e inserción socio-laboral impartida por diversos servicios públicos y privados. Sabemos que uno de los ejes fundamentales de los proyectos migratorios de las mujeres que acuden a este tipo de servicios, es la búsqueda de la inserción laboral, de allí la importancia de los ámbitos formativos para el acceso al empleo y la capacidad crítica y reflexiva de los recursos que llevan adelante estos programas educativos.

2. Diferencia, subjetivación y subalternización

Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización funcionan en un entramado de prácticas y discursos en espacios concretos de relación los cuales, a su vez, están influenciados por contextos más amplios de una matriz semiótico-material en la que actualmente se comprenden los procesos migratorios, las relaciones generizadas y las formas de organización social en las sociedades receptoras de inmigración. En esta matriz, es donde se ubican como parte actuante, los diversos dispositivos educativos disponibles para personas inmigradas, y para mujeres extranjeras en particular. Estos procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización se entretajan como una construcción de mutuas subjetividades estructuradas a partir de relaciones de poder diversas.

Entendemos en este artículo como “diferencia” a la relación social que se establece a partir de unas categorizaciones individuales y grupales donde los distintos sujetos se alinean y a partir de estas autoclasificaciones se construyen relaciones de inclusión o exclusión simbólica o material. Estas diferenciaciones además están enmarcadas en una matriz de poder constituida por prácticas institucionales como también diversos imaginarios sociales, frutos de discursos educativos, económicos, políticos y culturales. Por tanto, la diferencia se construye como una relación en movimiento. En efecto aquella que resulta significativa en un contexto no es algo fijo y estable, inamovible, sino contingente y situada a cada marco sociohistórico.

Entre los principales resultados de las diversas investigaciones realizadas por el equipo de investigación, que han sido referenciadas anteriormente, se pudo evidenciar que estas diferenciaciones que se dan a nivel general pero también en los diversos dispositivos educativos de atención a personas migradas están cruzadas por ejes interseccionales como son el género, el origen nacional –asociado a características culturales– y a la clase, con efectos directos en las mujeres inmigradas. Esta diferenciación interseccional se actualiza performativamente en las prácticas cotidianas y están estructuradas por complejas articulaciones de estamentos legales, espacios físicos, relaciones, etc. (Romero Bachiller y García Dauder, 2003; Romero Bachiller, 2006). Las consideraciones que nacen a partir de estas prácticas, dan pie luego a comportamientos

concretos, de racismo y sexismo dentro y fuera de los aparatos educativos formales e informales, como sistemas interconectados de dominación donde uno sostiene al otro y viceversa (Maynard, 1994).

Los procesos de diferenciación, a su vez, van constituyendo procesos de subjetivación y subalternización. Entendemos como la subjetivación como el camino por el cual transitan las mujeres para terminar narrándose a sí mismas en los nuevos contextos de inserción, a través de los juegos de verdad, que se sostienen en los marcos de los discursos sociales disponibles actualmente respecto de los proyectos migratorios (Foucault, 1999). Pese a que esta subjetivación está enmarcada en esta matriz de poder, semiótico y material, que categoriza la diferencia entre “ell@s/nosotr@s”, también se materializa un margen de acción para la libre constitución y autonomía; en otras palabras, un espacio donde las mujeres pueden desarrollar su agencia personal y también la resistencia a las formas de opresión en que se mueven. Quedaría un exceso psíquico más allá de lo que ha sido nombrado y fuera del cual la agencia es posible (Butler, 1997). En este margen, la resistencia puede emerger respecto de las categorías sociales identitarias interpuestas por el marco disciplinario social como también educativo porque siempre fallan en su intento de identificar definitivamente (Ahmed, 2000).

La subjetivación, siguiendo a Teresa de Lauretis, no se refiere al mero registro de datos sensoriales, o a una relación puramente mental o psicológica con los objetos o eventos, o la adquisición de competencias o destrezas a través de la repetición o acumulación como se pretende en los aparatos educativos disponibles, ni en términos individuales si no que, más bien, es el proceso a través del cual, se construye la subjetividad, para todos los seres sociales (de Lauretis, 1984). Es decir, que la subjetividad de las mujeres inmigradas va creciendo en una tensión compleja entre la construcción y constricción social y los componentes subjetivos individuales. El proceso de subjetivación va creciendo en la experiencia, pero a la vez que se genera en un marco normativo, permite a su vez, la transformación, al ser un campo de lucha entre diferentes configuraciones de sujeto.

Brevemente señalaremos que frente a estos fenómenos de diferenciación y subjetivación, los sujetos desarrollan acciones directas o indirectas, para poder sobrellevar la interacción cotidiana. Algunos estudios, sobre todo postcoloniales³⁶, han hablado sobre las *estrategias de resistencia* de los grupos dominados o subalternizados ante los hegemónicos dentro de un determinado contexto social. En este sentido, Dube exploró las negociaciones, cuestionamientos y contestaciones subalternas a la dominación (en su caso, en India), planteando las diversas respuestas que estos grupos dominados poseen, a pesar de que la creencia general es que éstos manifiestan actitudes pasivas ante “el poder de nominación de los grupos hegemónicos” (Dube, 2001, 12). Generalmente se piensa que los grupos dominados son víctimas *pasivas* de los sectores mayoritarios. Sin embargo, muchas veces las respuestas de los grupos subordinados a las dinámicas de exclusión social no son abiertas, ni explícitas (aunque también pueden serlo), y se desarrollan en espacios determinados y con manifestaciones sociales concretas que demuestran una disidencia marginal

36 Entre estos investigadores se destacan R. Guha (1989) y S. Dube (2001), y desde una posición crítica, G. Spivak (1998).

hacia el discurso oficial.³⁷ S. Dube dirá que “la cultura y la conciencia de los grupos subordinados, como se expresan en sus manifestaciones y prácticas, tienen una lógica y una racionalidad distintivas” (Dube, 2001 44).³⁸

Como hemos comentado anteriormente, se estructura este proceso de distinción con la alteridad a partir de cierto proceso de diferenciación tanto para configurar su propio sí mismo o su identificación grupal. No obstante, se dan procesos sociales que conllevan que esta diferenciación vaya acompañada de una exaltación del endogrupo en relación a personas que vienen de otros marcos sociales. Siguiendo los términos de Goffman, la idea del “otro” como *extraño* a lo considerado como normal, es múltiple y relativa ya que dependería de los contextos sociohistóricos. (Goffman, 2006). En el caso de la figura del *extranjero/a* se superpone esta distinción entre lo de “dentro” y lo de “afuera”, reafirmando con ello una distinción donde el “Otro” y la “Otra” está subordinado/a al “Nosotros/a”. El “Otro/a” pasa a ubicarse en las afueras del sistema aunque su presencia sea la cohabitación. E. Santamaría dirá que este mecanismo de subordinación y la exaltación del endogrupo pone en evidencia las zonas de repulsión que delimitan los miembros de un grupo mayoritario, generando ciertas formas de relación entre diferentes categorías de sujetos. (Santamaría, 2002).

Sin embargo, pese a la resistencia, también se puede evidenciar que los diversos aparatos institucionales diseñados para la “integración” de las personas extranjeras, muchos de ellos de carácter educativo, promocionan procesos de subalternización como resultado efectivo de la matriz de poder donde se desarrollan las relaciones sociales con las personas extranjeras. Uno de los primeros que utilizó el término *subalterno* fue Gramsci (1934), quien lo utilizó como sinónimo de subordinación o aquello que tenía un rango inferior por estar bajo una situación de dominio. En cierta forma, buscaba describir a los grupos dominados respecto de quienes ejercían el poder político. Posteriormente, en los años 80, el término es recuperado por el Grupo de Estudios Subalternos –constituido en la India postcolonial– para referirse al rango inferior tanto político, económico y cultural de unos sujetos dentro de un conflicto social o para caracterizar el modo en que los excluidos de un determinado orden social eran conceptualizados desde la posición dominante, analizando además la posibilidad de *agencia* de estos individuos.

Entre algunos autores que han desarrollado el tema de la subalternidad están Said (2003), Dube (2001) y Spivak (1999). La palabra *subalternización* vendría a indicar la dinámica histórica, social y cultural entre los grupos hegemónicos y las personas que son sometidas a esta mayoría, y la posibilidad de autonomía y resistencia de éstas. Haría referencia a los sujetos apartados que están desplazados incluso físicamente hacia los márgenes, y categorizados desde la concepción

37 R. Guha le llama a este espacio *Dominio Autónomo de los Subalternos*. (Guha, 1989).

38 G. Spivak en su ensayo denominado *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (1998), cuestiona algunos de los planteamientos de los estudios postcoloniales que hablan de la subalternidad para señalar que los investigadores también narran una visión de lo que ellos creen que los grupos dominados sostienen. Sin embargo, la autora se cuestiona, si realmente en la práctica, estos sujetos subalternos tienen una voz efectiva, no directamente enunciativa, sino con poder efectivo dentro de las relaciones sociales. Según G. Spivak, la posición del sujeto es heterogénea y compleja, y está implicada en relaciones no menos complejas de dominación (de clase, de raza, de género), o está sometido a estrategias diversas de supresión y silenciamiento.

del “otro” radicalmente diferente, cuya presencia aparece como subordinada. Spivak irá más allá e, incluso, cuestionará la posibilidad de resistencia de estos grupos subordinados, en el mismo título de su principal obra *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (Spivak, 1999)³⁹. De esta manera, la dinámica hegemónica de ciertos grupos sociales no sólo sería un fenómeno económico, político y territorial sino también es una forma cultural de catalogación de los sujetos y el establecimiento de diferencias infranqueables entre unos y otros.

En este sentido, consideramos que las personas inmigradas no comunitarias han pasado a ser hoy los sujetos de la alteridad por excelencia en las sociedades europeas, y este imaginario social les hace estar sujetas a diversos procesos de subalternización social (políticos, educativos, económicos, etc.). El “subalterno” sería quien está subordinado, puesto en situación de inferioridad o bien posicionado de una manera instrumental por otras personas; y aludiría a una situación de dominio, no únicamente de clase, sino también política, relacional y cultural. (Dube, 2001). Las actuales condiciones sociales que se les brinda desde los aparatos formativos de inclusión para las personas inmigradas, y particularmente para las mujeres, las sitúan en una situación de desventaja respecto al resto de la sociedad, llegando a ser consideradas como “*ciudadanía de segunda categoría*”. Esto se evidencia directamente en que los espacios sociales donde se les deja insertarse o se les promociona educativamente como caminos de inclusión, corresponden a los desechados por la población nacional –laborales, educacionales y/o residenciales– y por tanto, son los puestos más bajos dentro de la escala socioeconómica.

De esta manera, los diversos dispositivos educativos formales y no formales diseñados para potenciar la inclusión sociocultural de las mujeres inmigradas en el contexto español generan formas de diferenciación, subjetivación y subalternización en términos dicotómicos de mujer-hombre, autóctona-inmigrante, interventora-intervenida, ell@s/nosotr@s, inmersos en los marcos de comprensión y actuación actualmente disponibles en las sociedades receptoras; esto es, en un entramado de relaciones de saber-poder que delimitan, hasta cierto punto, el marco normativo en el que se dan los procesos de interacción social y se generan cierto y determinados tipo de sujetos.

3. La formación y la educación adulta como parte del dispositivo de poder

En este escrito, se presentan algunos de los ejes que emergieron a partir de las investigaciones llevadas a cabo. Se presentan algunas de las dinámicas que emergen de diferenciación, subjetivación y subalternización, las que se presentan a través de dos áreas de relevancia como son la intervención educativa orientada para la inserción laboral y la diferencia cultural como eje central de la relación social en la intervención educativa.

³⁹ El subalterno es descrito en los imaginarios sociales del Otro, y esta representación tendría una voluntad política de dominio. Pero, Spivak también señalará que paradójicamente quienes pretenden denunciar esta voluntad de poder sobre el subalterno, ejercen una superioridad sobre él, al considerarse como una voz autorizada para hablar por ese otro que se piensa sin voz.

3.1. La formación para la integración a partir de la inclusión sociolaboral

En general, se puede considerar que gran parte de los dispositivos formativos dirigidos a personas inmigradas, y mujeres en particular, se caracterizan por: o bien, centrarse en la formación para la adaptación sociocultural inicial (formación en idiomas, introducción al contexto, conocimiento del entorno, etc.), para luego pasar a un segundo nivel que se centra en la labor productiva de este sector social, como es la formación para el acceso laboral (cabe considerar que pese a que existe un sector importante del colectivo inmigrado con formación secundaria y terciaria, muchas veces no es reconocida como válida en términos legales o bien en términos simbólicos).

Estas dos áreas formativas son parte de las actividades centrales dentro de las tareas cotidianas que llevan a cabo las diversas entidades sociales, públicas y privadas, que poseen dispositivos de atención para personas inmigradas. El acceso al mercado laboral y la formación necesaria para entrar a formar parte de él, emerge como el objetivo principal de los servicios. Esto, además, termina justificándose discursivamente desde la institucionalidad, a partir de las demandas que desarrollan las personas inmigradas a estos servicios formativos. Cabe considerar que gran parte de las personas inmigradas de los estudios plantean que el *acceso al trabajo* es parte sustantiva de su inclusión social al nuevo entorno. En función de su ingreso en este campo se mide el éxito del proyecto migratorio, la inserción social que mantienen en la ciudad y el posicionamiento que obtienen en su comunidad de origen. De ahí que el “trabajo” no sólo sea medido como fuente de ingreso, sino que también sea parte fundamental para la caracterización de las identidades de las personas inmigradas.

Por ello, es importante tener en cuenta el acceso a trabajos secundarios que tienen las personas extranjeras, particularmente las mujeres y que son promovidos desde los aparatos formativos disponibles en la ciudad de Barcelona, ya que gran parte de estas labores están estigmatizadas negativamente por la comunidad de recepción y, muchas de ellas, son abandonadas por las clases sociales deprimidas del país ya sea por su baja cualificación, las condiciones de precariedad en que se sostienen, la baja remuneración, etc. Esto se puede evidenciar en los cursos diseñados para las mujeres: como ejemplo, se pueden considerar que gran parte de estos cursos de formación profesional o semiprofesional –que aparecen en los estudios realizados por el grupo de investigación– son: atención domiciliaria, auxiliar de geriatría, aseo industrial, aseo domiciliario, auxiliar de personas con Alzheimer, entre otros. Estos cursos son diseñados, independiente del grado de formación previa de las mujeres migradas y son vistos como una puerta de acceso inicial al mercado laboral porque responden a la demanda del mercado en estos contextos.

Este fenómeno no hace más que profundizar la estigmatización de las personas inmigradas y no considera que este proceso de inserción se genera bajo las condiciones y oportunidades que brinda la sociedad de instalación. En el fondo, se trata de formar para la adecuación al contexto, se promueve la inserción, casi exclusiva, a las ofertas ofrecidas por el mercado laboral actual, las que sólo permiten a las personas extranjeras, “ciertos” espacios.

Desde los servicios se destaca como una oportunidad el hecho de que al menos puedan acceder a algunos nichos, y de allí, que se les prepare para poder “competir” en mejores condiciones para acceder a estos espacios, al introducirlos culturalmente al nuevo contexto. La extranjería pasa a

ser un vector importante de inserción laboral, pero a la vez, un vector por el cual las entidades educativas transitan para desarrollar sus propias acciones. Así, los procesos de diferenciación condensan procesos semiótico-materiales, tales como las leyes de extranjería que funcionan como poderoso criterio demarcador de las poblaciones. De esta manera, las mujeres extranjeras encuentran un claro techo más allá del cual no podrán avanzar, el cual no está delimitado por una escasa formación o por falta de capacidades sino por los llamados “nichos laborales” (Juliano, 1998; Solé, 2000). El proceso diferenciador generado a partir de la extranjería, responde, en parte también, a las materialidades como el mercado laboral estratificado en términos de origen nacional y género.

De esta manera, tanto los discursos desde las entidades de formación como las prácticas que se llevan a cabo (cursos formativos para los nichos que el mercado otorga) van generando un proceso de subjetivación y de subalternización, ante la emergencia de un sujeto “inadecuado” a las exigencias tanto de un mercado laboral competitivo -con ciertas normas que deben ser entendidas y respetadas-, como de un sistema legal restrictivo que regula las posibilidades de inserción laboral.

Este proceso de acomodación a las posibilidades y oportunidades que brinda el sistema, reactualiza las diferenciaciones según los ejes de género, origen nacional y clase. El espacio simbólico, para las mujeres inmigradas, termina siendo la adaptación a estas exigencias, el auto-convencimiento subjetivo de que es lo que pueden desarrollar (lo que queda en evidencia cuando las mismas mujeres señalan que no pueden aspirar a otras posibilidades en el nuevo contexto de vida) y a la aceptación de una subordinación socioeconómica respecto de la población local (los nichos más precarizados del sistema).

En resumen, a través de las prácticas y discursos de los servicios de atención dirigidos a la inserción sociolaboral, se producen procesos de diferenciación que terminan generando en las mujeres una subjetividad particular como “mujeres inmigradas”, dejando como símbolo por excelencia de la relación social, a la “diferencia” nacional.

3.2. Dispositivos educativos “especiales” a partir de la diferencia culturalista

En el proceso de relaciones sociales que se configura a partir de la intervención social educativa hacia las personas inmigradas, adquiere un peso importante la propia autoconcepción personal y grupal que, en este caso, se explica exclusivamente desde una *vertiente culturalista*. De esta manera, se podría decir que, muchas veces, la aprehensión respecto de unos y otros es explicada desde la interiorización (proceso de subjetivación) de una *identidad culturalizada*. Desde este posicionamiento se establece la lejanía o cercanía con las personas, entre nacionales y extranjero@s. Por ejemplo, la principal defensa desde los aparatos educativos ante los efectos que podrían tener las migraciones surge en términos identitarios y es de donde emergen las justificaciones para generar procesos educativos en pos de una asimilación sociocultural. Así, las características identitarias son *culturales* y contempladas como un sistema inmodificable, aprendido en el pasado o, incluso, como algo innato. Esto da pie a considerar a los grupos sociales dentro de

las intervenciones educativas como *entidades homogéneas y compactas culturalmente*, dejando a un margen la variación sociocultural social y la libre determinación personal. A partir de esta concepción *identitaria culturalizada* se consolida un posicionamiento claro entre interventores y personas intervenidas: una *distancia* respecto de “otros” –considerados culturalmente diferentes– y, a la vez, una *separación grupal* entre “Nosotr@s/El@s”.

De esta manera, uno de los factores constitutivos de los servicios de educación formal y no formal hacia personas inmigradas es que brindan una atención específica a ciertos sectores del colectivo social, considerados como “culturalmente diferentes”. Estos sectores emergen en el imaginario social general como en una situación de “falta” pero además como unos colectivos requeridos de instrucción para un correcto desempeño en la sociedad más general. De esta manera, los servicios responden a este imaginario donde la sociedad de acogida aparece como un todo homogéneo, estable y supuestamente “culturalmente” común. Las personas inmigradas y la integración particular de las mujeres de este colectivo son vistos públicamente como un “problema a solucionar” (Santamaría, 2002); llamado ante el cual las entidades públicas y privadas responden generando dispositivos educativos de acogida, y dispositivos educativos de inserción sociolaboral. Se establecen mecanismos (instituciones, profesionales, metodologías) que responden a la demanda social de intervenir sobre el “problema” identificado (Montenegro, 2003). Así, la constatación de servicios específicos para personas extranjeras aparece “justificada políticamente” por esta visión problemática de la situación social de las personas que han inmigrado. La idea central, es generar a la larga una inclusión “adecuada” de este sector al conjunto social; adaptar lo que puede ser “anormal” a lo considerado dentro de las normas sociales locales.

La *diferencia jerarquizada, entre nacionales y extranjero@s*, genera que se reifique la *subordinación de los colectivos sociales minoritarios* por considerarlos como un peligro para la integridad de la conformación mayoritaria local o ajenos a la normatividad aceptada. Lo “normal” vendría marcado por la aceptación de ciertos rasgos culturales, lo que trae como consecuencia distintos dispositivos de *control social*, explícitos como son las acciones educativas directas, como no explícitas (aquellas discursivas), para evitar la desviación del colectivo general.

De manera general, se pueden poner como ejemplo de esta acción de los servicios formativos para personas inmigradas en los llamados cursos de “inclusión al entorno” que implica la re-educación en ciertas tareas básicas del espacio reproductivo (en el caso de las mujeres) o de los estilos comunicativos en las relaciones sociales (en el caso de los hombres), asimilando que éstos no poseen dicho conocimiento. La *diferenciación* entre ell@s (culturalmente diferentes)/nosotr@s (culturalmente homogéneas) es la visagra de contención de estas prácticas. En estos cursos de introducción a las formas culturales del entorno, se parte de la idea de que dicha diferencia será “corregida” mediante la educación correctiva y formación de estas personas. En este proceso formativo, la distinción jerarquizada entre persona interventora e intervenida es central, en función de la competencia que tienen las primeras –y de la cual carecen las segundas– en relación con los elementos culturales aceptados y legítimos para la sociedad de recepción.

Otro ejemplo de esta acción educativa en pos de la diferencia culturalista, se evidencia también en que algunos de estos cursos se estructuran bajo cierta idea de “incapacidad” de las personas, marcándolas como “sujetos en falta” (Montenegro, 2005), o una cierta “incivilización”. Estos cursos

para la adaptación se entienden desde esta visión en que se sitúa a las mujeres, particularmente, en una situación de desventaja y como carentes de capacidades, lo que justifica acciones paternalistas directas (necesitan protección y amparo ante lo que “desconocen”). Esta cierta falta de civismo occidental es argumentada en los discursos de algunas formadoras, como una necesidad para que las mujeres puedan tener éxito en su propio proyecto migratorio. Así lo señalaría S. Dube, “las diferencias culturales eran plasmadas siguiendo principios de orden y etapas de sucesión que debían transformarse en jerarquías de alteridad, las cuales mostraban una gran variedad de rasgos exóticos y eróticos, duraderos y peligrosos. Al mismo tiempo, las invocaciones de una humanidad común solían *contener* la dialéctica de la raza y la razón, que servía, por ejemplo, para declararse en contra de la esclavitud pero también para expresarse utilizando las categorías de los ‘primitivo’ y lo ‘incivilizado’” (Dube, 2001, 22).

La *diferencia jerarquizada* entre las identidades de unas personas y otras (en el caso estudiado entre personas formadoras y mujeres inmigradas) es el vector central por el que los sujetos se sitúan respecto de la alteridad. Desde esta perspectiva jerarquizada aparece una cierta *alteridad preferente o cercana*. En el caso de las personas inmigradas, esta alteridad preferente puede referirse a personas de su mismo país, o con quienes comparten rasgos socioculturales como la religión, o bien, otros sujetos considerados por el mismo hecho de ser “inmigrados”. En el caso de la comunidad de recepción, esta alteridad preferente o cercana es asignada a otras personas nacionales de otras comunidades autónomas, extranjeras comunitarias, o bien, quienes proceden de países industrializados. Simultáneamente, también surge una cierta *alteridad lejana* cimentada, como dijimos, sobre todo en algunos rasgos culturales. En la comunidad de recepción, la alteridad lejana es asignada a los grupos inmigrados con características culturales puntuales (especialmente los catalogados como *no occidentales*). La lejanía respecto de algunas características culturales genera que entre las educadoras se evidencie una cierta *escala de proximidad y de diferenciación radical* en cuyo extremo negativo emergería la figura de la alteridad máxima: *el mundo musulmán* (personificado en las mujeres residentes marroquíes).

De esta manera, esta *diferencia jerarquizada* genera que dentro del sistema local aparezca un *proceso de subordinación de los colectivos sociales minoritarios* por considerarlos como un peligro para la integridad de la mayoría local, o ajenos a la normatividad aceptada. En resumen, la diferenciación ya no sólo se consolida a partir de la dicotomía autóctona-inmigrante; sino a partir de una operación de categorización que está traspasado por factores culturales, cuyo efecto son diferentes “otredades”. Como consecuencia, se genera y reproduce una jerarquía –históricamente constituida (Grosfoguel, 2004)– a partir del modelo europeo como modelo cultural a alcanzar.

4. Conclusión

La creciente visibilidad de los sectores inmigrados en las comunidades europeas actuales, ha generado el llamado político y social de generar espacios de inclusión para estos sectores, desde políticas públicas a actuaciones puntuales a nivel local de acogida, acomodación e integración social. Muchas de estas políticas, finalmente, se terminan estructurando en dispositivos educativos, gestionados desde el Tercer Sector o de espacios públicos. Estos dispositivos educativos se plantean como un espacio de mediación para que las personas inmigradas puedan insertarse en

mejores condiciones sociales en el nuevo contexto que les toca vivir. Sin embargo, más allá de las buenas intenciones que se reflejan en los objetivos de estas entidades, muchas de ellas desarrollan actuaciones que hacen un juego tanto a la hegemonía discursiva de la normatividad social, como también a las leyes del mercado imperante. Ante esto, se generan acciones de disciplinamiento hacia los colectivos inmigrados, con tal de que se inserten “adecuadamente” a lo que es el contexto general. Cabe señalarse que muchas de estas acciones educativas están dirigidas hacia las mujeres específicamente, al ser vistas como sujetos portadoras de “cultura”, en su rol de género asignado.

En estas acciones educativas, que actualmente se dirigen principalmente hacia la aceptación de la normatividad mayoritaria, como también a la acomodación laboral a ciertos nichos específicos de baja cualificación, se puede ver claramente cómo el proceso de “diferenciación” es central para poder estructurar estas acciones... y de paso, como esta diferenciación, genera a la vez, un proceso de subjetivación de estas “alteridades” y finalmente, como respuesta a nivel de comportamiento, de subalternización de estas “otras” al ser ubicadas y permitidas en nichos secundarios y subordinados respecto del resto de la población. En este artículo, se presentaron dos ejes por lo que la diferencia se evidencia en los servicios educativos: cuando las interventoras educativas sitúan a las mujeres migradas desde la extranjería, y cuando son consideradas como “culturalmente diferentes”. Las prácticas educativas concatenadas con una matriz de poder, donde opera también las leyes de extranjería y un mercado laboral excluyente, termina generando un proceso de subjetivación de las mujeres, situándolas como sujetos “en falta”, y una legitimación con ello, de una subordinación de éstas para su ubicación en el contexto (subalternización).

Cabe consignarse que dentro de este tipo de relaciones jerarquizadas que se patentizan dentro de los servicios educativos actuales, también emerge un margen de acción y agencia por parte de las usuarias atendidas, que muchas veces, cuestionan las asignaciones y categorizaciones establecidas para ellas; o bien, son apropiadas como una forma de resistencia a largo plazo. Estas acciones de resistencia son evidentes en múltiples formas, como por ejemplo, en la re-validación intentaría de signos culturales como una forma de provocación hacia el entorno (esto se ha evidenciado en los estudios, por ejemplo, en el uso explícito del velo musulmán en mujeres que no lo utilizaban en sus respectivos países).

No obstante, pese a evidenciar esta agencia y resistencia de algunas mujeres inmigradas, el esfuerzo de las investigaciones llevadas a cabo se ha centrado en el otro sentido: en ver como la reducción de las identidades a una categoría única como puede ser “mujer inmigrada”, deja invisibilizadas otras situaciones de precarización, subordinación y exclusión de estos sectores. Y es importante, analizar los procesos educativos que se están gestionando en este sentido para analizar el campo de poder donde se mueven. Así mismo, se pueden destacar algunos esfuerzos que ciertas organizaciones, sobre todo desde el Tercer Sector, se están llevando a cabo para enfrentar estos modelos educativos reduccionistas: por ejemplo, se pueden considerar aquellos convenios entre universidades públicas y ONG para que las mujeres inmigradas con más formación puedan acceder a una formación intermedia como mediadoras interculturales de territorios; también las acciones de sensibilización y formación social para la comunidad en general en cuanto al combate de prejuicios y estereotipos respecto de la población inmigrada (cabe señalarse una campaña educativa general organizada desde el gobierno catalán contra los prejuicios y rumores respecto

de este sector social); algunas acciones de mediación socioculturales que se visualizan en algunos municipios de Cataluña y que intentan formar informalmente a las personas que comparten un territorio o desarrollar acciones comunes de beneficio comunitario con mujeres de diversa procedencia incluida la nacional. En estos planteamientos se destaca la relación comunitaria, de “vecindad”. Asumir a las personas inmigradas como vecinas, genera que el trato y las formas de relación se desarrollen, independiente de la nacionalidad, como si se tratara de cualquier otro residente. Al asumirse como vecinos/as, no se busca una homogeneidad de los grupos coexistentes y plantea relaciones contingentes porque se verifican en una zona determinada y en un tiempo concreto. Por otro lado, en estos discursos, se tiene cierta evidencia de una noción de “comunidad en tránsito o en cambio”, por lo que la integración pasa a ser algo mutuo (de todos los grupos coexistentes en un territorio, incluidos los nacionales).

En eso coincidimos con Avtar Brah, quienes destaca que en este campo se mueven también estas construcciones –de género, de racialización (culturización) y clase–, las que significan un tipo específico de relación de poder que se ejercita y produce a través de diversas prácticas económicas, políticas y culturales (Brah, 1996). Nosotras agregaríamos, prácticas formativas y educativas.

Bibliografía

- Ahmed, S. (1996). *Moving spaces. Black feminism and post-colonial theory*. Theory, culture and society, 13(1), 139–146.
- _____ (2000). *Strange encounters*. New York & Londres: Routledge.
- Amorós, C. y Miguel, A. (eds.) (2005). *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.
- Anthias, F. (2002). *Beyond feminism and multiculturalism: locating difference and the politics of location*. Women’s Studies International Forum, 25 (3), 275-286.
- Archer, L. (2004). *Re/theorizing “difference” in feminist research*. Women’s Studies International Forum, 27 (5-6), 459-473.
- Brah, A. (1992). *Diferencia, diversidad y diferenciación*. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 107-136). Madrid: Traficantes de Sueños, 1992.
- _____ (1996). *Cartographies of Diaspora: contesting identities*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Burman, E. (2005). *Engendering Culture in Psychology*. Theory and Psychology, 15 (4), 527-548.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of “sex”*. Nueva York: Routledge.
- _____ (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis 1997.
- _____ (2007). *Sites of Political Debate; of Sexual Politics and Secularism*. Comunicación presentada en la Diputació de Barcelona, Espai Francesca Bonnemaison.
- Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought (2ª ed)*. Nueva York y Londres: Routledge.
- De Lauretis, T. (1984). *Alicia Doesn’t. Feminism, Semiotics, Cinema*. Indiana University Press: Bloomington.

- _____ (2000). *Tecnologías del Género*. En Teresa De Lauretis, *Diferencias*. Horas y Horas: Madrid.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: El Colegio de México.
- Eskalera, K. (2004). *Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista*. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. *Otras inapropiables*. Feminismos desde las fronteras. (pp. 9-32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. En Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Eds), Michel Foucault: beyond hermeneutics and structuralism (pp. 208–226). Chicago: University of Chicago.
- _____ (1988). *Critical theory/intellectual history*. En Lawrence Kritzman (Ed.) Michel Foucault: politics, philosophy, culture: interviews and other writings 1977–1984 (pp. 17–46). London: Routledge .
- Gregorio, C. y Franzé, A. (1999). *Intervención social con población inmigrante: esos “otros” culturales*. *Intervención Psicosocial*, 8 (2), 1-14.
- Grosfoguel, R. (2004). *Race and Ethnicity or Racialized Ethnicities?: Identities within Global Coloniality*. *Ethnicities*, 4 (3), 315-336.
- Guha, R. y Spivak, G. (1988). *Selected Subaltern studies*. New York: Oxford University Press.
- Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En Donna Haraway. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.
- Juliano, D. (1998). *Las que saben. Subcultura de mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Maynard, Mary. (1994). “Race”, Gender and the Concept of “Difference” in Feminist Thought. En: Haleh Afshar y Mary Maynard (eds.). *The Dynamics of “Race” and Gender. Some Feminist Interventions* (pp. 9-25). London: Taylor & Francis.
- Mercer, Cl.; Mohan, G. & Power, M. (2003). *Towards a critical political geography of African development*. *Geoforum*, 34 (4), 419–436.
- Mohanty, Ch. (2003). *Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Montenegro, M. (2003). *Identities, subjectification and subject positions: Reflections on transformation in the sphere of social intervention*. *International Journal of Critical Psychology*, 9, 92–106.
- Montenegro, K. (2005). *La Intervención Social para el Desarrollo; Reflexiones en torno a la práctica interventora en Nicaragua*. Trabajo de investigación. Programa de Doctorado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nash, M. (2005). *La doble alteridad en la comunidad imaginada de las mujeres inmigrantes*. En Mary Nash, Rosa Tello y Núria Benach (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos*. Los retos de la diversidad. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Romero Bachiller, C. y García-Dauder, S. (2003). *Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in)visibilidades*. *Clepsydra*, 2, 37-56.
- _____ (2006) *Articulaciones Identitarias: Prácticas y representaciones de género y “raza”/etnicidad en “mujeres inmigrantes” en el barrio de Embajadores (Madrid)*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología V (Teoría sociológica). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo, Barcelona.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Smith, B. (1983). *Introduction*. En Barbara Smith (ed.), *Home Girls: A Black Feminist Anthology* (pp. xix-lxii). Nueva York: Kitchen Table/Women of Color Press.
- Solé, C. (2000). *Inmigración interior e inmigración exterior*. *Papers*, 60, 211-224.
- Spelman, E. (1988). *Inessential Woman, Problems of Exclusion in Feminist Thought*. Boston Massachusetts: Beacon Press.
- Spivak, G. "Los Estudios Subalternos: la deconstrucción de la historiografía". En Carbonell, N. y Torras M. (Comp.), *Feminismos literarios*. Arco, Madrid. 1999 (pp. 265-290).
- Zontini, E. (2005). *Migraciones, género y multiculturalismo. Una perspectiva de Europa meridional*. En: Mary Nash, Rosa Tello y Núria Benach (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Edicions Bellaterra

A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)

With regard to the reception of foreign students. Paradoxes of inclusive education in Catalonia (Spain)

Silvia Carrasco*, Jordi Pamies** y Laia Narciso***

Recibido: 30-09-2011 - Aceptado: 13-12-2011

Resumen

En los últimos años, se ha generalizado el interés por disponer de evaluaciones comparativas internacionales sobre la capacidad de los diferentes países receptores de inmigración y de sus sistemas educativos para responder con éxito a los retos creados por una composición del alumnado más compleja. Estas evaluaciones han puesto de relieve los inferiores resultados que obtienen los estudiantes inmigrantes, pero se han interesado poco por reconstruir las condiciones que las escuelas les ofrecen para acceder al aprendizaje, la participación y la sociabilidad, especialmente en los procesos de incorporación inicial a los nuevos entornos.

Este artículo presta atención precisamente a los procesos de incorporación inicial del alumnado inmigrante en Cataluña (España). En concreto, exponemos una parte de los resultados obtenidos en la investigación evaluativa desarrollada entre el 2008 y el 2010 en un dispositivo específico, creado de forma experimental en dos ciudades como unidad de apoyo y asesoramiento, previo a la escolarización del alumnado recién llegado y a sus familias, que ha generado una oposición importante por parte de los investigadores y algunos sectores políticos: los llamados Espacios de Bienvenida Educativa (EBE).

Palabras clave: educación inclusiva, alumnado extranjero, dispositivos de acogida.

Abstract

In the last years there has been a growing interest in international comparative assessment about the capacity of different immigrant-receiving countries and their education systems with to better respond to the challenges created by a certainly more complex composition of the student-body.

* Profesor de Antropología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona, departamento de Social y Antropología Cultural. Silvia.carrasco@uab.cat

** Doctor en Antropología (2006), Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Jordi.pamies@uab.cat

*** Máster en Migraciones Contemporáneas y postgraduada en migraciones e interculturalidad por la Universidad Autónoma de Barcelona. laia.narciso@uab.cat

The existing evaluation reports have confirmed that immigrant students tend to perform less well in every country but have paid less attention to the conditions offered by schools to access learning, participation and social relations, especially in the processes of initial incorporation to new social contexts.

This chapter focuses on the processes of initial incorporation of immigrant students in Catalonia (Spain) by presenting part of the findings of an evaluative research carried out between 2008 and 2010 about a special provision that was created and implemented experimentally in two middle towns as a unit of support and advice, where newly arrived students and their families were sent, and which raised important opposition among researchers and certain political sectors: the so-called Spaces of Educational Welcoming (Espais de Benvinguda Educativa, or EBE).

Key words: inclusive education, immigrant students, welcoming structures.

Introducción

Con la crisis económica se ha renovado el interés por disponer de evaluaciones comparativas internacionales sobre la capacidad de los diferentes países receptores y de sus sistemas educativos para responder con éxito a los nuevos retos creados por los cambios en la composición del alumnado. Las motivaciones que sustentan este interés por conocer las características de las trayectorias de los hijos e hijas de los inmigrantes en los sistemas educativos y los resultados que obtienen estos, cabe buscarlas tanto en los intereses relacionados con la creación de capital humano, como en las preocupaciones vinculadas con las inversiones públicas y las políticas educativas y sociales. Es decir, se plantean tanto en temas de eficiencia y eficacia, como en términos de equidad y de cohesión social. Este interés se ha plasmado en el aumento de la producción científica en estos ámbitos en forma de proyectos comparativos internacionales, encuentros científicos, y publicaciones académicas, al tiempo que las agencias, fundaciones y laboratorios de ideas internacionales han elaborado informes y buscado indicadores para evaluar también los dispositivos creados para la acogida e integración del alumnado inmigrante. Su llegada ha generado asimismo nuevos documentos y marcos normativos para regular y legislar no sólo sobre los procesos migratorios y su gestión, sino que han ofrecido toda una serie de recomendaciones sobre inmigración y educación.

Es en el marco de estas aportaciones que en este artículo discutimos sobre una parte de los resultados obtenidos en la investigación evaluativa desarrollada entre el 2008 y el 2010 en uno de los dispositivos creados en Cataluña (España) e implementado de forma experimental en dos ciudades para la acogida del alumnado inmigrante y sus familias: los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE).

El trabajo desarrollado ha permitido la obtención de datos empíricos en cuatro niveles diferenciados: el sentido del dispositivo en el marco de las políticas públicas; las relaciones del dispositivo con la ciudad; el trabajo socioeducativo con niños y jóvenes y familias y el proceso de incorporación de los niños y jóvenes y familias a los centros. Estos cuatro niveles de análisis posibilitan acercarnos

a una visión compleja del dispositivo y conocer su relación en las propuestas de acogida de la población recién llegada a los municipios. En este artículo presentamos parte de los resultados de la evaluación obtenida en una de estas ciudades, Reus. Y contemplamos el proyecto del EBE en tanto que dispositivo de incorporación escolar y ciudadana en el marco de las políticas públicas, poniendo de relieve las paradojas entre el discurso político de la educación inclusiva, los dispositivos que impulsan las administraciones educativas y las recomendaciones que se derivan de las investigaciones sobre inmigración y educación.

1. La educación de los hijos e hijas de familias inmigradas: las aportaciones de la investigación

Las investigaciones internacionales muestran que el alumnado extranjero tiene una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos (PISA, 2006), pero también constatan cómo en la mayor parte de los países estos estudiantes obtienen peores resultados académicos. Los informes de la OCDE sobre la educación de los hijos e hijas de inmigrantes, *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, y *Closing the Gap for Immigrant Students: Policy Tools*, que se suman al que es ya ahora una colección (OECD Reviews of Migrant Education) insisten en que estos estudiantes tienen un acceso restringido a la educación de calidad, con niveles elevados de abandono escolar y unos resultados académicos inferiores a sus coetáneos nativos. Nusche (2009) recoge las aportaciones empíricas en este ámbito y examina las formas a través de las que se pueden ofrecer mejores oportunidades para el alumnado inmigrante a dos niveles: en primer lugar, el de las políticas educativas que incluyen medidas para desagregar las escuelas y redistribuir recursos económicos y humanos y que tienen impacto en todo el alumnado, aumentando la equidad de resultados; y en segundo lugar, el de las organizaciones y prácticas escolares mostrando el impacto positivo en las trayectorias escolares del alumnado inmigrante en entornos escolares y de relaciones escuela-familia más sensibles a sus necesidades. Los informes de *Open Society Institute* concluyen que entre los factores escolares que explicarían las desigualdades educativas que afectan de forma especial a este alumnado se encuentran aspectos de la propia estructura del sistema educativo, como la práctica de los itinerarios de nivel; factores como la segregación inter e intraescolar, u otros relativos a la experiencia de discriminación en las aulas y patios, y a menores expectativas por parte del profesorado, un aspecto que han puesto de relieve también trabajos como el de Gillborn (2004), entre otros.

En el caso de Cataluña (España), diversos estudios revelan también la situación educativa de estos niños y jóvenes. El Informe del Sindic de Greuges (2008) muestra el acceso diferenciado y la existente segregación interescolar en los municipios y barrios de la Comunidad Autónoma (CCAA), mientras que el trabajo de Ferrer, Valiente y Castel (2009) muestra las desigualdades educativas existentes entre estudiantes por estatus socioeconómico de las familias y por origen. Su trabajo constata que los estudiantes extranjeros obtienen peores resultados que los nativos en las pruebas que valoran sus competencias en matemáticas, ciencia y lengua (PISA, 2006) en tanto que otras investigaciones (Carrasco et al., 2005; Serra y Palaudàrias, 2007; Pàmies, 2008) señalan asimismo unos bajos niveles de acreditación académica y continuidad post-obligatoria y las menores oportunidades que tienen para construir trayectorias convencionales y de éxito, en especial algunos grupos.

En el marco del análisis de los procesos de incorporación a las escuelas del alumnado inmigrante recién llegado son numerosos los trabajos que señalan que la acogida es un elemento cualitativo de la incorporación (Palaudárias, 1997; Molina, 2002; entre otros). Mientras que contamos con estudios que centran su atención en el análisis de los espacios específicos creados para esta incorporación, entre los cuales destaca la publicación del CIDE (2005) que recoge las medidas de acogida adoptadas en las escuelas de las diversas CCAA. Estos espacios y aulas específicas, entre los que cabe citar los iniciales Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales (TAE) y las actuales Aulas de Acogida en Cataluña; las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía o las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid se han concretado de diversa forma, pero han tenido como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible. Sin embargo, trabajos como los de Vila (2004) señalan el límite del aprendizaje de las lenguas en estos entornos y la relación entre éste y el contexto de uso para la automatización de las habilidades conversacionales. Por su parte, Cucalón y del Olmo (2010), al analizar las trayectorias de algunos de los alumnos que salieron de una aula de enlace en la Comunidad de Madrid, afirman que el programa fracasa para aquellos estudiantes extranjeros que llegan con una buena formación escolar y altas expectativas académicas ya que se les obliga a incorporarse en niveles inferiores a su escolarización previa, bajo los argumentos que relacionan su desfase lingüístico con el académico. En Cataluña, investigaciones como las de Alegre, Benito y González (2006) muestran los factores que intervienen en los procesos de acogida en los centros de secundaria y la importancia en ellos de la figura del profesorado. Mientras que investigaciones como las de Carrasco y Gibson (2010 [2009]) y Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios (2012) aportan evidencias comparativas internacionales a los planteamientos de Gitlin, Buendia et al. (2003) sobre cómo en los procesos de acogida del alumnado recién llegado coexisten fuerzas enfrentadas en una lógica acogedora y exclusora (wellcoming- unwellcoming) dentro de los centros. Su trabajo describe las contradicciones entre el discurso y la práctica, y entre las estructuras ordinarias y las específicas en las que se organiza la enseñanza, y su impacto en las experiencias de estos estudiantes recién llegados, que ven limitadas sus trayectorias académicas. Una situación que coexiste con los discursos oficiales sobre la función clave de la educación para su integración social (Carrasco, 2003).

A la luz de estas consideraciones analizaremos los resultados obtenidos en la investigación sobre este dispositivo específico, que se plantea en sí mismo como una paradoja, desde el retraso de la incorporación no ya a las aulas ordinarias, sino a las propias escuelas, manteniendo simultáneamente unos objetivos aparentemente facilitadores de tal incorporación.

2. Metodología

La evaluación de los EBE se ha realizado a lo largo de 2 cursos (2008-09 y 2009-10) a través de una metodología cualitativa. El trabajo de campo se ha desarrollado en 2 fases. Durante la primera fase (curso 2008-09) la recogida de datos se ha centrado en los 3 EBE que han participado en la experiencia piloto en la ciudad de Reus (España) y la relación con los diferentes agentes. A lo largo de la segunda fase (curso 2009-10) la recogida de datos se ha centrado en 3 escuelas: 2 centros públicos, 1 de primaria (6-12 años) y 1 de secundaria obligatoria (12-16 años), y 1 centro privado concertado donde se imparten las dos etapas educativas (6-16 años). Todas las escuelas

que han participado en la investigación contaban con los recursos del Aula de acogida y habían recibido chicos y chicas de diversas nacionalidades procedentes de los EBE de la ciudad.

A lo largo de la investigación se han realizado observaciones en los 3 EBE y participado en las dinámicas diarias del municipio. Se han hecho entrevistas en profundidad para abordar las experiencias y percepciones de los diferentes agentes, los propios niños y jóvenes, sus familias y los profesionales involucrados en estos procesos (profesorado de los EBE, tutores/as del aula de acogida y del aula ordinaria y equipos directivos de los centros, técnicos municipales de educación, asesores de educación, etc).

3. Los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) en el marco de la incorporación escolar y ciudadana

Los datos de organismos oficiales (Secretaria per a la Immigració de la Generalitat y Secretaria para la Inmigración y la Emigración del gobierno del Estado) sobre las tendencias de los flujos migratorios señalaban que en 2007 la *inmigración familiar* superaba en Cataluña por primera vez la *inmigración laboral*. Esta situación supuso, desde principios del curso 2007-08 el aumento considerable en la llegada de niños y jóvenes no previstos en el proceso de preinscripción y matrícula en algunas poblaciones. En realidad, en el último decenio la población escolar en el sistema educativo de Cataluña ha seguido un promedio anual de crecimiento del 3%, aunque con una intensidad variable desde el 1% (2001/02) al 4% (2007/08). Como hemos apuntado en otros trabajos (Carrasco, Pàmies, Beremenyi y Casalta, 2011), una parte de este crecimiento ha sido resultado del aumento del alumnado en periodo de matriculación ordinario, mientras que otra se ha debido a las incorporaciones a lo largo del curso escolar. Esta situación ha coincidido con la resistencia de diversos sectores sociales y educativos respecto a las fórmulas de escolarización equilibrada introducidas desde la administración educativa, mayoritariamente en relación con el alumnado de familias inmigradas. En este marco, y después de la inconcreción inicial de la propuesta política y la oposición de sectores académicos y profesionales especializados, así como de organizaciones sociales y políticas vinculadas a la inmigración, los EBE fueron regulados por el decreto EDU/3072/2008, de 17 de octubre. Se definieron con carácter experimental como *espacios de acogida educativa familiar*, y fueron definidos como unidades de apoyo y asesoramiento, previos a la escolarización. Sus objetivos eran:

- a) Mejorar, con un planteamiento integral, la atención y la acogida de los niños y jóvenes y sus familias que se incorporan al municipio y asegurar que cada familia recibe la información y el apoyo necesario por participar plenamente en el sistema educativo.
- b) Facilitar y apoyar a los centros educativos en los procesos de incorporación de matrícula a lo largo del curso.
- c) Promover actitudes inclusivas por parte de la población.
- d) Garantizar la escolarización equilibrada de acuerdo con las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) de la localidad.

El municipio en el que se ha llevado a cabo la investigación, Reus, cuenta con 109.755 habitantes de los que un 20,4% son de nacionalidad extranjera. Marruecos (7.487 habitantes), Rumanía (3.560 h), Bolivia (1373 h), Colombia (1215 h) y China (643 h) son los 5 primeros países de procedencia de las personas extranjeras en el municipio.

El número de alumnos en la ciudad es de 15.476, de los cuales 3.489 (22,54%) son extranjeros. Desde julio de 2008 el municipio se convirtió en zona educativa única, iniciativa que se enmarcó en el proceso de corresponsabilidad entre el Ayuntamiento y el Departamento de Educación empezado el año 2004 con la implementación en la ciudad de la Oficina Municipal de Escolarización (OME).

En el momento en que se decidió poner en marcha el EBE en Reus, se optó por abrir 3 espacios adyacentes a 3 centros educativos de la ciudad: una escuela concertada, una escuela pública y un instituto de secundaria, los tres vinculados a los Planes Educativos de Entorno (PEE).

Los EBE han acogido a los niños y jóvenes recién llegados que la OME ha derivado antes de asignarles plaza escolar y que cumplen los requisitos previstos (tener entre 8-16 años y no tener el catalán como lengua materna). Entre octubre de 2008 y julio de 2009 esta cifra se elevó a 117. Procedían de 17 países y más de una tercera parte, 39, eran de nacionalidad marroquí. Las otras nacionalidades se han situado a distancia y por debajo de los 10 niños, adquiriendo los valores más altos China y Ecuador (8), República Dominicana y Perú (7) y Colombia (6). Esta tendencia se mantuvo entre septiembre de 2009 y abril de 2010 cuando el número de niños y jóvenes que asistieron a los EBE fue de 104. En este caso procedían de 19 países y seguía siendo la nacionalidad marroquí la más representada (30%).

En el curso 2008-09, el 62,39% de estos niños y jóvenes eran varones y el 47,61% eran niñas. El 47,4% de todos ellos se escolarizó en la etapa de secundaria, un 51,5 % en primaria y un 1% en educación especial. Fueron noviembre (16), enero (14), febrero (16) y junio (15) los meses de mayor número de entradas. El número de días lectivos que pasaron en los EBE fue por término medio de 44,1 (con una desviación típica de 21,55). La práctica totalidad de ellos llegó al municipio a través de la reagrupación familiar y tenía algún familiar que hacía tiempo que estaba instalado en Cataluña.

En el segundo curso de funcionamiento (2009 -10) se produjeron algunos cambios de tendencia, detectándose situaciones inexistentes en el curso anterior, como el retorno al país de origen o el desplazamiento a otros municipios de la CCAA de los niños y de sus familias. Estrategias de movilidad para hacer frente al avance de la crisis que se iba haciendo notar con especial saña entre la población de origen inmigrante.

Tanto en el curso 2008/09 como en el 2009/10, la mayoría de niños y jóvenes que asistieron a los EBE fueron después escolarizados en centros de titularidad pública (67% y 55,1%) frente a un menor número escolarizado en los de titularidad concertada (31% y 35,4%). Unas cifras que muestran la persistencia de la dualización del sistema y que siguen las tendencias existentes en los periodos de matriculación ordinaria y las detectadas en los procesos de incorporación del alumnado a lo largo del curso para el conjunto de Cataluña (Carrasco, Pàmies, Beremenyi, Casalta, 2011).

En cada EBE han trabajado tres profesionales: la directora, que es maestra de primaria o profesora de secundaria, una educadora social y una técnica de Integración Social. Las tres han participado tanto en la gestión de las entradas de los niños y jóvenes al dispositivo, como en la intervención escolar directa y la preparación de materiales, la gestión de las actividades orientadas a las familias y la coordinación con las escuelas.

3.1. El circuito de entrada y salida del EBE

El circuito formal que han seguido las familias, niños y jóvenes que han asistido al EBE se inicia una vez realizado el empadronamiento en el municipio. En el primer contacto con el Ayuntamiento se ofrece a las familias la posibilidad de participar en una sesión de bienvenida a la ciudad a través del Plan Transversal de Inmigración. En este primer contacto la familia puede iniciar el proceso de escolarización, rellenando el formulario de solicitud de preinscripción a enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en centros educativos sufragados con fondos públicos. Este proceso se realiza en la OME (Oficina Municipal de Educación), punto de referencia de la escolarización en el municipio.

- **La Comisión de escolarización:** La solicitud de escolarización da paso a un proceso que se pone en marcha a través de la Comisión de escolarización. Esta se reúne semanalmente y está formada por el Director de zona educativa, que la preside, por miembros del Área de Educación y formación del Ayuntamiento, y por una representante de los equipos directivos de los EBE. En esta comisión se analizan todas las nuevas solicitudes de escolarización de niños y jóvenes llegados a la ciudad y se decide cuáles son susceptibles de incorporarse al dispositivo. A partir de este momento el EBE recibe al menor y a su familia.
- **Incorporación al EBE. La primera entrevista con la familia:** Las profesionales del EBE contactan con la familia y concretan una primera entrevista. Cada EBE realiza esta entrevista de diferente manera: o bien es una única entrevista que hace la educadora social, o bien es un primer contacto de presentación del dispositivo que hace la directora, a la que sigue una segunda entrevista con la educadora social.

Durante la entrevista, se informa a la familia de las características del sistema educativo en Cataluña, y el funcionamiento del EBE. Se recogen datos sociodemográficos del alumno y la familia (datos personales del alumno, datos respecto al proceso migratorio), médicos, familiares (miembros con quienes convive, persona de referencia, L1 del alumno), y escolares (competencia lingüística, escolarización en origen u otros países). También se orienta y se proponen actividades de PEE para el niño/joven y la familia, y se recoge la voluntad de la familia respecto al centro solicitado para la escolarización posterior de su hijo/a.

Cada EBE dispone de un técnico municipal de educación y de un asesor lingüístico (LIC) referente según zona. También, a través del Plan Transversal de Inmigración se pueden solicitar los servicios de traducción en varios idiomas, para poder realizar las entrevistas con las familias.

- **La evaluación inicial del niño/joven:** La directora es la encargada de realizar una evaluación inicial a los chicos y chicas sobre lengua propia y conocimiento del alfabeto latino, y

matemáticas. Para ello se siguen los mismos modelos que se utilizan en el aula de acogida de las escuelas creados por los asesores lingüísticos del Departamento de Educación.

- **La estancia en el EBE:** Durante su estancia los niños/jóvenes siguen una serie de módulos formativos y se realiza seguimiento y orientación familiar. Se incide en dos ámbitos: la acogida escolar-educativa y la acogida ciudadana, que contemplaremos en el siguiente apartado.
- **Asignación de escuela:** Esta se realiza a través de la Comisión de escolarización, en la que una de las directoras de los EBE que actúa como coordinadora, traslada la información del niño/a. La asignación del alumno al centro escolar se hace teniendo en cuenta la disponibilidad de plazas, la elección de la familia, y aspectos susceptibles de ser baremados y considerados habituales para la escolarización en Cataluña (proximidad, hermanos en el centro, etc), así como otros, como el criterio de reparto equilibrado del alumnado inmigrante.
- **La evaluación final del chico/a:** Las profesionales de los EBE hacen la evaluación final de los chicos/as, equivalente a la evaluación inicial que se hace en las aulas de acogida de las escuelas y que incluye conocimiento de catalán (oral y escrito), actitudes y otras observaciones. Estas pruebas tienen una finalidad informativa para el aula de acogida y no de diagnóstico como instrumento de propuesta de escolarización.
- **Llegada al centro:** El traspaso de información EBE-escuela se realiza siguiendo el siguiente procedimiento: la directora se pone en contacto con el tutor/a del aula de acogida o responsable de acogida del centro y se concierta una fecha para poder hacer el acompañamiento del niño/joven y la familia a la escuela. Estos se incorporan al aula de acogida del centro asignado (si el centro organiza los recursos de acogida en un dispositivo separado) y el EBE ofrece un dossier de traspaso donde figuran tanto los resultados de la evaluación final y un informe de la directora, como datos sobre la situación sociofamiliar y escolarización previa, así como la recopilación de las intervenciones con las familias.

3.2. Las dimensiones de la acogida escolar

Los niños y jóvenes asisten al EBE por la mañana (4 horas) y durante este tiempo el eje vertebrador de las actividades es la adquisición de vocabulario que se considera básico en la lengua escolar (catalán). Se incide también en la transmisión de la cultura escolar (organización, prácticas, vocabulario en las escuelas catalanas) y el cumplimiento de las normas de comportamiento esperado en aulas y centros educativos.

La metodología de trabajo en el aula es dirigida por una de las profesionales y se realizan actividades orales y escritas pautadas (a través de fichas) y a veces otras de carácter más abierto. De forma muy puntual, se apoyan en algunas palabras en la lengua materna del alumnado, ya sea porque la docente la conoce o porque a tal efecto se hace uso de material de apoyo. Generalmente se promueve la participación de los niños y jóvenes, creando un clima participativo y cercano, hecho constatado ampliamente durante el trabajo de campo.

Los contenidos se organizan temáticamente según el vocabulario específico que se desea trabajar. Se abordan de forma cíclica según la entrada de nuevo alumnado (siguiendo los materiales propuestos por los asesores lingüísticos y de uso en el aula de acogida de las escuelas) y un día a la semana se realiza una salida para conocer la ciudad y los recursos que ofrece. La agrupación de los niños y jóvenes dentro de los espacios se hace a partir del tiempo de estancia en el dispositivo y no según la edad de los usuarios, lo que hace que los contenidos y materiales no siempre sean adecuados para la edad de sus destinatarios, niños o jóvenes.

3.3. Las dimensiones de la acogida ciudadana

Inicialmente el EBE se diseñó para que se convirtiera en un recurso más de la red de acogida existente en los municipios. En la práctica, realizan esta tarea de forma independiente aunque en colaboración con otros servicios y recursos de la ciudad. Dentro de este ámbito, se trabaja en dos líneas, una dirigida a los niños y jóvenes y la otra dirigida a sus familias. Desde la primera línea, el trabajo de acogida ciudadana con niños y jóvenes, además de las salidas semanales para conocer la ciudad y sus recursos, y la incorporación al currículo del conocimiento de aspectos considerados esenciales de la cultura catalana (aunque lamentable y fundamentalmente en sentido folclórico: festividades, tradiciones populares, etc.), pretende vincularlos a actividades de ocio o formativas ya existentes en la ciudad, que en el caso de Reus están relacionadas con los PEE. Así, de septiembre de 2009 a abril de 2010, de los 94 niños/as que pasaron por los 3 EBEs, 68 realizaron alguna actividad incluida en el PEE, de carácter deportivo, de dinamización lingüística, o centradas en el conocimiento del entorno. Estas actividades serían oportunidades para que los niños y jóvenes tuvieran relación directa con sus iguales autóctonos e iniciar el conocimiento de la lengua en contextos reales de comunicación, óptimos para el aprendizaje. Ahora bien, a pesar de que algunas de las actividades en las que han participado son pensadas para reforzar el aprendizaje de la lengua catalana, los participantes suelen ser únicamente niños y jóvenes de familias extranjeras (recién llegados) asistentes al EBE o ya escolarizados en centros educativos pero todavía atendidos en aulas de acogida (con menos de 2 años en el sistema educativo en Cataluña).

Desde la segunda línea, la educadora social y la directora trabajan en el apoyo administrativo a las familias y a los centros educativos en el proceso de matrícula escolar. Más allá de esta tarea concreta, el apoyo y atención individual a la familia consiste en recoger datos considerados relevantes y en la búsqueda de recursos para atender las necesidades detectadas en relación con su integración social. Por otra parte, se realiza una programación de charlas informativas sobre el sistema educativo catalán y de otras temáticas consideradas de utilidad para la primera acogida familiar, como las características del sistema sanitario. Ahora bien, del total de familias con hijos/as en los EBE, sólo 32 participaron en alguna de las actividades incluidas en el PEE. Y de forma preferencial en el aprendizaje de la lengua catalana. Hay que tener en cuenta que la llegada de los niños o jóvenes no significa que la familia sea también recién llegada, sino que, en una proporción elevada de casos, todos o algunos de los familiares directos (padres y/o madres) ya hacía tiempo que vivían en la ciudad o en Cataluña.

En el ámbito de los jóvenes de 16 a 18 años, a pesar del apoyo y la orientación que se ha dado desde el dispositivo específico de los EBE, se pone de manifiesto la vulnerabilidad en la que

se encuentran estos jóvenes y la falta de recursos existentes que pueden favorecer sus procesos de integración social. Las profesionales del EBE han intentado orientar al joven y a la familia y encontrar una salida formativa ajustada a sus necesidades. En algunos casos se ha ayudado a tramitar los documentos para realizar las homologaciones de estudios realizados en el país de origen, se han efectuado acompañamientos a centros donde se realiza orientación laboral, o se ha informado sobre las posibilidades de seguir estudios postobligatorios o cursos de formación ocupacional y se ha gestionado la incorporación de estos menores en actividades del PEE y, específicamente, en cursos de catalán. Pero las dificultades para poder seguir alguno de estos itinerarios han sido muy elevadas.

4. De los EBE a la escuela

El curso 2004-05 el Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña puso en marcha el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) ante la realidad compleja que planteaba la incorporación escolar del alumnado procedente de la inmigración, la aparición de nuevas formas de exclusión social y la insuficiente normalización de la lengua catalana. Según el Plan LIC, las aulas de acogida en cada escuela se convertirían en espacios de tránsito hacia el aula ordinaria y debían de ser entendidas desde una perspectiva global, no necesariamente circunscrita a un espacio separado:

“La existencia de un aula de acogida no debe ir en contra del principio según el cual el centro educativo es el responsable de la acogida, de la planificación del itinerario educativo y del seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado recién llegado. Por lo tanto, deben activarse todos los recursos personales, didácticos, metodológicos y organizativos del centro para garantizar el éxito escolar y la igualdad de oportunidades” (Plan LIC, 7; 2004).

A partir de este marco, nuestra perspectiva contempla el EBE como un recurso relacionado los demás recursos disponibles para llevar a cabo la acogida, el aula de acogida y los propios centros. Por eso llevamos a cabo, en una segunda fase, en las situaciones de acogida desarrolladas en 3 de las escuelas que han recibido alumnado de los EBE y que presentan características diversas.

El Centro 1 es un centro público de Educación Infantil y Primaria. Tal y como se detalla en su Proyecto educativo de Centro (PEC), pretende promover la participación de toda la comunidad educativa (familiares, profesorado, voluntarios, etc.) con el objetivo de potenciar el aprendizaje de todos los niños/as. Algunos aspectos relevantes de las estrategias con las que desean alcanzar este objetivo son: el trabajo con grupos interactivos y un enfoque del currículo por proyectos. La llegada de alumnado extranjero de nueva incorporación se ha vivido en el centro como un reto.

La primera acogida en el centro la realiza la tutora del aula de acogida, que ofrece al nuevo alumno/a y a su familia la información que se considera necesaria: sobre espacios y servicios (comedor, actividades extraescolares para alumnado y familias), horarios, material, etc. La información se complementa con documentación traducida en diferentes idiomas. El mismo día se encarga de presentar a los nuevos profesores del alumno/a, entre ellos a su tutor/a del aula

ordinaria de referencia. Esta acogida ya se realizaba antes de la existencia del EBE y se sigue haciendo de forma independiente a que el niño haya asistido o no al dispositivo.

La tutora de aula de acogida se coordina con los tutores/as de aula ordinaria y con el resto de profesorado del grupo-clase. Se entiende que el grupo al que pertenece el alumno es el grupo ordinario, y el responsable es el tutor/a de esta aula. En este centro, el aula de acogida se entiende como un recurso más, un apoyo que siempre que es posible se articula y coordina con el aula ordinaria. La misma tutora del aula de acogida intenta hacer un seguimiento de la situación emocional y relacional del alumnado, que considera especialmente importante debido a los cambios que vive en su cotidianidad y en sus relaciones personales.

El profesorado considera que estos niños están integrados en las dinámicas cotidianas de la escuela, y también sus familias, quienes participan ampliamente de los talleres y las actividades que ofrece el centro.

El Centro 2 es también público e imparte Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior). Cuando se produce la incorporación de un nuevo alumno/a, se hace una reunión en la que participan la tutora de aula de acogida, la coordinadora lingüística (LIC) del centro y la directora del EBE, que traslada la información recopilada en el mismo.

La escuela dispone de dos tutoras de aula de acogida. Estas consensúan con el tutor del aula ordinaria la presencia del alumnado de nueva incorporación en cada espacio. Cuando está en el grupo-clase, este alumnado sigue el currículum ordinario, aunque en ciertas ocasiones los contenidos se anticipen en el aula de acogida.

En el centro se entiende el aula de acogida como un recurso flexible para potenciar el rendimiento escolar del alumnado. Sin embargo y aunque se defina como un recurso temporal, se considera que la estancia de 2 años en ella no es suficiente para permitir a algunos alumnos alcanzar lo que identifican como una situación contingente para incorporarse al aula ordinaria: “ser autónomo y que la lengua no sea un impedimento”.

La relación de las tutoras del aula de acogida con el alumnado es similar a la que pueden establecer con el resto de profesorado. Esta tiene sentido en el contexto educativo, y se circunscribe al marco del aprendizaje escolar.

El Centro 3 es un centro de titularidad concertada donde se imparte Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Cuando se incorpora un alumno/a procedente del EBE, el equipo directivo, la tutora de aula de acogida y la directora del EBE tienen una primera reunión, donde se traspa la información de cada caso. A partir de aquí, el Equipo directivo junto con la tutora de aula de acogida elabora el plan de trabajo del nuevo alumno/a.

La asistencia al aula de acogida se hace según la normativa establecida, intentando que el alumnado se mantenga en el aula ordinaria cuando se considera que la lengua no es fundamental para seguir el aprendizaje de la materia. Se considera prioritario desarrollar en el aula de acogida

la adquisición de hábitos escolares y el aprendizaje de la lengua catalana y de las matemáticas y, en menor medida, el refuerzo en el resto de asignaturas. Las actividades que se realizan en esta aula, la mayoría de ellas individuales y dirigidas, se completan con las que hacen los alumnos en el aula ordinaria, que se centran en el trabajo autónomo de seguimiento de un dossier de ejercicios durante las materias en las que se considera que no pueden seguir los contenidos curriculares ordinarios. Una vez se valora que han mejorado las competencias lingüísticas, se incorporan al currículo ordinario.

5. Discusión: a propósito de los EBE de Reus y la inclusión educativa

El **trabajo socioeducativo de los EBE** con niños, jóvenes y familias parece un aspecto bien valorado por parte de sus destinatarios. La seguridad y el sentimiento de acogida que se proporciona en estos espacios es opuesta a ciertas experiencias posteriores, vividas con distancia por parte los niños, jóvenes y sus familias en algunos de los centros escolares observados. Por otra parte, en relación con su dimensión escolar se constata que las intervenciones en el EBE son similares a las propuestas ya implementadas con anterioridad en otros dispositivos específicos, como el aula de acogida de las escuelas. En esta situación cabe plantearse si este dispositivo puede asumir funciones propias de la escolarización obligatoria ya previamente contempladas. Respecto a la **dimensión comunitaria** se han evidenciado las dificultades para realizar desde el EBE un trabajo en red con el resto de servicios socioeducativos de la ciudad. Este trabajo depende más del carácter de los profesionales y de las relaciones que mantienen que de un proyecto global para potenciar la cohesión social. El EBE resulta ser un dispositivo que se añade a otras iniciativas o proyectos, sin que las funciones de cada uno sean articuladas y se consiga establecer sinergias y reforzar objetivos. Esta situación ha dificultado en algunos casos la vinculación de los niños y jóvenes en espacios que permitieran situaciones de comunicación real y positiva con sus iguales autóctonos y no sólo con otros niños y jóvenes recién llegados, y menos aún lograr una vinculación con ellos y con los recursos que ofrece la ciudad.

Además, aunque en el trabajo con familias su participación en las actividades de los PEE ha sido limitada, la vinculación emocional entre profesionales del EBE y familias puede considerarse relevante, aspecto que resulta importante para percibir el apoyo respecto a los procesos educativos de sus hijos e hijas. Ahora bien, por una parte, las posibilidades del recurso han sido limitadas y a menudo las respuestas que han ofrecido a las familias, más allá de la gestión en la realización de trámites o la información, no han sido medidas generadoras “de altas expectativas” sino recursos que no se pueden traducir en oportunidades reales de inclusión social o educativa. Por otra, esta realidad debería permitir reflexionar sobre los centros educativos y otros recursos socioeducativos ya existentes respecto a las barreras que en términos de inclusión educativa crean las propias instituciones (Ainscow, 2000).

Finalmente, respecto al proceso de **incorporación de los niños, los jóvenes y las familias a los centros educativos** podemos realizar un análisis a dos niveles.

En un primer nivel, y como hemos puesto de relieve en otros trabajos (Carrasco, Pàmies, Beremenyi, Casalta, 2011), se constata también en este trabajo a nivel local que el volumen de

incorporaciones del alumnado en los centros públicos es superior al de los centros concertados y que, a pesar de la percepción generalizada de que es el alumnado de nacionalidad extranjera el que llega de forma exclusiva a lo largo del curso académico, una parte de este alumnado (alrededor del 40% en el conjunto de Cataluña) es de nacionalidad española.

En un segundo nivel, desde la perspectiva de la experiencia escolar, la investigación muestra que la existencia de los EBE no modifica las trayectorias de los niños y jóvenes vividas entre el aula de acogida y el aula ordinaria de las escuelas. Tras los primeros meses en el aula de acogida las experiencias de incorporación, acogedoras o no y los aprendizajes de niños y jóvenes que han pasado por el EBE no difieren de los que no han asistido nunca. Y tampoco se ve reducido el tiempo de permanencia en el aula de acogida. Se reproducen las mismas experiencias, positivas o negativas, no en función de su paso previo o no por el EBE, sino sobre todo según la aproximación de cada centro a uno de los diferentes modelos de recepción: un modelo más cercano a una recepción que pretende dar respuesta a las necesidades globales del nuevo alumnado (centro 1), un modelo de recepción escolar que pretende incorporar los nuevos alumnos a la dinámica general del centro (centro 2), o un modelo que atiende a los supuestos déficits del alumnado desde los recursos normativos. Desde cada una de estas posiciones, los centros educativos valoran también de diferente manera los EBE: como recurso innecesario, porque sus funciones ya las asume el centro escolar, o bien de forma positiva, porque se considera central para las funciones de recepción escolar y social, que antes no se contemplaban. Estos modelos emergen de las prácticas y las ideologías educativas de los docentes, es decir, desde cómo entienden la escuela y la experiencia y la formación que tienen sobre la diversidad, pero también están estrechamente vinculados con la forma en que se organiza la recepción, desde la estructura y el proyecto de centro.

En resumen, los EBE son un dispositivo más para la acogida específica, de dimensión e impacto limitado, cuando no directamente contradictorio. La propuesta se puede explicar desde la lógica de intentar sumar unas demandas sociales no corroboradas y las de algunos centros educativos refractarios a la recepción de alumnado extranjero con los discursos públicamente aceptados sobre personas inmigradas, que han llenado el EBE de funciones que realmente no representaban las problemáticas a resolver. Pero la situación pone de relieve las dificultades de algunos centros para dar una respuesta precisa a la realidad de la inmigración y a la acogida del alumnado de nueva incorporación y de sus familias, asumiendo el reto de que ésta sea inclusiva y dirigida a todos en el marco amplio de la recepción comunitaria.

Conclusiones

Los objetivos que el sistema educativo en Cataluña contempla para los niños y jóvenes autóctonos y extranjeros deben de ser similares en cuanto parte de un estado firmante de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), y habiendo aprobado el proyecto de Ley de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia en el Parlamento de Cataluña. En el marco de la Legislación internacional, los acuerdos del Parlamento Europeo el 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los trabajadores migrantes en Europa, señalan (punto 14) que la integración debe basarse en los principios de igualdad de oportunidades educativas y que debe garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, rechazando las soluciones temporales

o permanentes que favorezcan la segregación. En este sentido, hay que valorar que recursos específicos como el EBE añaden una experiencia de itinerarios diferenciados, que a menudo sigue en el momento de acceso a las escuelas y dentro de éstas, tal como nos muestra la literatura ya producida en Cataluña sobre la segregación escolar interna (ver, por ejemplo, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin, Bertran, 2009).

El mismo acuerdo del Parlamento Europeo recomienda (punto 21) que hay que integrar lo antes posible y en las mejores condiciones a los niños y jóvenes de origen inmigrante en las escuelas porque ésta es la manera más efectiva de mejorar su rendimiento en los estudios obligatorios y post-obligatorios, así como su acceso al mercado de trabajo y (punto 22) que los Estados deben prescindir de la creación de clases especiales para niños y jóvenes de origen inmigrante. Una recomendación en la línea del dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el *Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009)*, donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado inmigrante tiene en escuelas o en espacios escolares específicos. En estas consideraciones y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado –inmigrante y no inmigrante– debe recibir un trato igualitario y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria.

Estas recomendaciones sitúan el análisis de los dispositivos especiales y, en este caso, del EBE, en el marco de las políticas públicas, y ponen en evidencia que las contradicciones entre discursos, prácticas y expectativas pueden originarse en el hecho de que las funciones atribuidas a estos dispositivos distan de los motivos y demandas que los originan, a la vez contradictorios con la política educativa y de acogida iniciada por el Departamento de Educación en el Plan LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social) y por la Secretaría para la Inmigración del propio gobierno que los diseñó.

Como se recoge en el Informe final de investigación (Simó et al. 2010), por un lado, los EBE han tenido un efecto “espejismo” en relación a su posible función de regulación de la denominada “matrícula viva” que genera tensiones y problemas al sistema educativo. Se esperaba que actuaran como una especie de “dique de contención” y en realidad esta función no le era atribuida ni le correspondía, sino que simplemente se ha sumado a un entramado ya existente de organismos de gestión de la matrícula escolar. Por otra parte, le podemos atribuir un efecto “espejo”, ya que de alguna manera desde las escuelas se esperaba que los EBE fueran un espacio donde todo los niños y jóvenes recién llegados aprendieran “el oficio de alumno”, proyectando así sus problemáticas para cumplir sus propias funciones y evidenciando las construcciones deficitarias que las escuelas a menudo tienen respecto a los niños y jóvenes extranjeros. No hace falta ir más allá de lo que señala un organismo como la OCDE (2009), cuando sostiene que la apuesta por una educación de calidad e inclusiva en los procesos de acogida escolar y comunitaria supondría:

- Proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos, valorar y validar la competencia en las lenguas maternas / familiares del alumnado, incluir aspectos de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado y asegurar su cooperación.

- Proporcionar servicios de apoyo y asesoramiento para el personal docente, identificar las fortalezas presentes y compartir buenas prácticas, reforzar la capacidad de la escuela en temas de evaluación y valoración, e impulsar indicadores de calidad y equidad en la escolarización.
- Reducir los impactos negativos de las agrupaciones de nivel y mejorar la calidad y la inversión en las escuelas con altas concentraciones de alumnado extranjero.
- Formar al profesorado para la diversidad, y apoyar las relaciones de las escuelas con sus entornos y proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales donde el alumnado pueda obtener ayuda en las tareas escolares.

Más allá de las intenciones recogidas en las propuestas y del trabajo realizado por las profesionales del EBE, este dispositivo queda lejos de proporcionar en la práctica una acogida global y no específica. Los responsables políticos, los técnicos, los profesionales, las familias, e incluso los niños y jóvenes pueden estar convencidos a corto plazo de los beneficios que conlleva un dispositivo como el EBE, pero esta satisfacción precisamente señala las carencias sociales y educativas donde deberían darse las respuestas y donde las familias y el alumnado debería poder encontrar sus referentes: en las escuelas y en los servicios de acogida municipal.

En la valoración de los dispositivos de atención al alumnado inmigrante, como los EBE, probablemente se está reproduciendo un problema a menudo detectado en el diseño y la implementación de estrategias y dispositivos específicos para hacer frente a situaciones de desigualdad educativa, con más frecuencia cuando se dirigen a sectores sociales alterizados: resulta complejo reconocer las contradicciones entre los discursos y los valores declarados, la realidad de las estructuras de atención, y las desiguales experiencias del alumnado de diversos orígenes sociales, culturales y étnico-nacionales que son los destinatarios (Tort y Simó, 2007; Carrasco y Gibson, 2010).

Es fundamental seguir interrogando y analizando los efectos a medio y largo plazo de los procesos iniciados a través de estos dispositivos porque revelan desajustes sociales más profundos que habrá que afrontar. Una verdadera política inclusiva a nivel educativo y social no puede permanecer inalterable ante las que pueden acabar siendo menores oportunidades escolares y sociales para algunos niños y jóvenes. Es por ello que nos referimos a los EBE como una paradoja, un ejemplo inequívoco de los límites de la retórica de la inclusión (Pero, 2007).

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, en *Journal of Educational Change*, vol. 6. 109-124.
- Alegre, M.A; Benito, R; González, S (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània – Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Polítiques, 55
- Brind, T., Harper, C., Moore, K. (2008). *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme [en línia: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/children_20080131/review_20080131.pdf].
- Carbonell, J.; Tort, A. (2008). L'educació catalana a la premsa. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Informes Breus, núm. 13. [en línia: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=479&submenu=false&colleccio=12012007040643>].
- Carrasco, S (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, nº 330, 99 – 136. Ministerio de Educación.
- _____ (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero, en *Aula de Innovación Educativa*, 147, 64-68
- _____ (2008). *Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives*, a *Revista Nous Horitzons*, 190, 31-41 [en línia: <http://noushoritzons.cat/sections/revista>].
- Carrasco, S; Ballestín, B; Borison, A (2005). *Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques*, Vol. II AADD, *Informe Infància, Famílies i Canvis Socials*. Barcelona: CIIMU.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2009). Segregació escolar i immigració a Catalunya : aproximacions etnogràfiques, *EMIGRA Working Papers*, 126 [en línia : <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>].
- Carrasco, S.; Narciso, L. (2010). Espais de Benvinguda Educativa a Vic i Reus. Tres interrogants crítics des d'una recerca avaluativa en curs, en *L'estat del racisme a Catalunya 2009*, Barcelona: SOS Racisme, 43-47.
- Carrasco, S; Pàmies, J; Beremenyi, À; Casalta, V (2011) Más allá de la “matrícula viva”. La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers. Revista de Sociologia* Vol. 96 (3).
- Carrasco, S.; Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California, en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-76.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Collet, J.; Narciso, L; Solà, G. (2011). Espais de Benvinguda Educativa (EBE) i escola: quin valor afegit? a *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 373, març de 2011.
- Cucalón, P; del Olmo, M (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. vol. 3, núm. 2: 224-233.
- [Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. [en línia: <http://www.xtec.cat/lic/>].

- Ferrer, F. (dir); Castell, J.L.; Valiente, O. (2009). Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col Politiques nº 68 [en línea: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>].
- Gibson, M.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Rios, A. (2012). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. R. Alba & J. Holdaway (eds.) *The Integration Imperative*. New York University Press (en prensa).
- Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., & Doumbia, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122.
- Gillborn, D. (2004). Racism, Policy and Contemporary Schooling: current inequities and future possibilities, *Sage Race Relations Abstracts*, 29(2): 5-33.
- Molina, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, 36-49.
- Narciso, L. (2010). Immigració i acollida: infants, joves i famílies entre els Espais de Benvinguda Educativa i l'escola. Tesis de Master no publicada [Master interdisciplinari en migracions contemporànies, UAB].
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, 22 [en línea: <http://www.oalis.oecd.org/oalis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp%282009%291>].
- Parlamento Europeo (2009) *Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes (2008/2328(INI))*. Bruselas: Comité de Cultura y Educación [en línea: www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do].
- Palaudarias, J.M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural en F.J. García Castaño, A. Granados (ed) *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pp. 35-48.
- Pàmies, J. (2008). Identitat, integració i escola Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona, Col·lecció Aportacions núm.32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya [en línea: http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Aportacions/aportacions32.pdf].
- Pero D. (2007). *Inclusionary rhetoric, exclusionary practices: left-wing politics and migrants in Italy*. Oxford: Berghahn Books.
- PISA Report (2006), *Science Competencies for Tomorrow's World*. OCDE.
- Roca, E. (2009). Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO, a Ferrer, F. (dir) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Bofill, 291-326 [en línea: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>].
- Serra, C; Palaudàrias, J.M (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris en M.J. Larios y M. Nadal (dir.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.
- Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari* [En línia: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf].
- Simó, N. (coord.) (2010). *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona. [en línea: http://radio.el9fm.cat/complements/16090_4719.pdf].

- Simó, N.; Tort, A.; Collet, J. (2010). Reception and schooling of children of immigrant families: Devices, networks and institutions in the local context. Analysis of a case. (14 SES 07 A) ECER – Helsinki.
- Tort, A.; Simó, N. ([2007] 2009). Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos, a *EMIGRA Working Papers*, 86 [en línea: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>].
- Vila, I. (2006[2004]). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, Vol. 18 (2), 127-142.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas

Education in contexts of confinement: problems, perspectives and questions on the subject of learning and the educational process in strifes prisons

Mauricio Manchado*

Recibido: 09-09-2011 - Aceptado: 02-01-2012

Resumen

El presente trabajo apunta a indagar sobre los procesos institucionales y de aprendizaje desarrollados, actualmente, en el campo de la educación en contextos de encierro de la provincia de Santa Fe (Argentina), particularmente, de la ciudad de Rosario. En ese sentido, partiendo de un estudio de caso (Penitenciaría n° 3 de Rosario), proponemos pensar la complejidad de la institución educativa inserta en una red de relaciones de fuerza en la que intervienen no sólo las prácticas y discursos de los actores pedagógicos (directivos, docentes y alumnos) sino también los de la institución carcelaria generando condiciones y condicionamientos al proceso educativo.

Palabras claves: educación; cárcel; prácticas; discursos

Abstract

This work aims to investigate about institutional and learning process developed, actually, in the field of education in contexts of confinement in the province of Santa Fe (Argentina), particularly, in the city of Rosario. In that sense, from a case study (Penitentiary n° 3, Rosario), we proposes to think about the complexity of the educational institution inserted in a web of relations of force that involves not only the practices and spechees of the actors teaching (management, teachers and students) but also those of the institution's prison that create conditions and constraints to the educational process.

Keywords: education; jail, practices, spechees

* Doctorando Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). mauriom@steel.com.ar

Introducción

Partamos del sentido común para llegar al sentido común, con la siguiente afirmación: las comparaciones son odiosas. Esta frase se la escuchamos decir a nuestros padres, abuelos y docentes, entre otros. Un sinfín de personajes de la vida cotidiana insisten en que establecer comparaciones raramente sea un ejercicio saludable.

Pues bien, en ciertas ocasiones esta sentencia debe ser tomada con toda rigurosidad pero en otras puede aportarnos una dimensión analítica para pensar determinadas problemáticas. Aquí proponemos adoptar la última perspectiva, por lo tanto, realizaremos una tarea de inversión a la propuesta inicial: no partir del sentido común sino invertirlo o, mejor dicho, partir de éste pero invertir su planteo. Las comparaciones, al momento de hablar de educación en contextos de encierro, no sólo no son odiosas sino necesarias.

¿Qué nos lleva a decir esto? Creemos que son múltiples factores los que motivan semejante afirmación, pero hay uno de ellos que es imposible soslayar al momento de dejar sentado nuestros primeros posicionamientos: hablar de educación en contextos de encierro es poner en juego un entramado simbólico que se mueve y despliega en una red paradójica. Ya intentaremos explicar a qué nos referimos con esto en el transcurso del trabajo –de hecho el mismo intentará afirmar ésta hipótesis– pero para ello es necesario contemplar la problemática de la educación en contextos de encierro en las cárceles santafesinas y, particularmente, en la ciudad de Rosario, desde dos aspectos o dimensiones.

En primer lugar, la complejidad de pensar una institución –la educativa– “dentro de” o “funcionando en” otra institución –la carcelaria–. Si bien podríamos señalar que en sus orígenes ambas tenían un mismo objetivo general, lograr el disciplinamiento de los sujetos (junto con el hospital, el ejército, los asilos, etc.), es importante observar cómo la reutilización de sus efectos negativos produjo, a posteriori, objetivos casi –podríamos decir– antitéticos. El “casi” no es un dato menor o un mero florilegio sino que, ya veremos, define el carácter sumamente lábil de los límites que existen ente la lógica educativa y la penitenciaria en los contextos que estamos analizando.

Por todo ello, pensar el entrecruzamiento institucional prisión-escuela será uno de los principales aspectos a abordar y difícilmente podamos pensar éste sin ponerlo en relación con la segunda de las dimensiones: el sujeto del aprendizaje encerrado. Intentaremos describir las principales problemáticas que atraviesan y constituyen a ese sujeto, cómo es construido y se construye asimismo a partir de las prácticas y discursos institucionales que lo interpelan, cómo se establece el vínculo pedagógico docente-alumno en el aula y qué lugar ocupa en estos espacios escolares la pasión y la palabra. Una pasión entendida como “el punto de vista de quien padece el efecto de la acción (...) De alguna manera, pues, el efecto de la acción del otro es un afecto, o mejor dicho una pasión. La pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción” (Fabbri, 2000: 61) y de una palabra, agregaremos, que va más allá de los simples objetivos curriculares, una palabra puesta en sentido en un contexto de encierro.

En fin, queremos dejar sentado en ésta introducción que lo propuesto es un primer acercamiento a diferentes dimensiones de la educación en contextos de encierro –no las únicas por cierto– que nos

permiten reflexionar y preguntarnos acerca de un campo y una problemática de estudio poco abordada hasta el momento en las Ciencias Sociales. Tal vez podamos arriesgar una respuesta que funcione como justificación de este escrito: las cárceles han sido, históricamente, instituciones opacas, oscuras, que esconden tras sus altos y fuertes muros, aquel mundo de significaciones y acciones que la prisión ha sabido conseguir. “*Nosotros no somos de otro planeta, pero vivimos en otro mundo*” reza un grafiti escrito por un alumno de la escuela primaria N° 2003 “Margarita Mazza de Carlés” que funciona en la Unidad Penitenciaria N° 3 de la ciudad de Rosario (a partir de ahora U3) –caso que tomaremos para este trabajo–⁴⁰. Un mundo que se esconde, un mundo que se encierra tras los muros.

Y las escuelas carcelarias han sido, históricamente, parte de ese mundo. Un mundo que inserto en la propia dinámica institucional carcelaria parece responder a sus mismos condicionamientos: lo que sucede muros adentro, allí se queda.

Pues bien, una serie de transformaciones, tanto a nivel nacional (sanción del decreto que contempla la implementación del postgrado en educación en contextos de encierro) como provincial (definición, a partir del año 2008, de nuevas políticas penitenciarias en Santa Fe)⁴¹, sumado a los cuestionamientos y reflexiones (sobre la práctica institucional pero también sobre las propias) de los actores involucrados en la labor educativa, han comenzado a poner en cuestión el silenciamiento que cubría –y todavía cubre– a esta problemática. Es por ello que, indefectiblemente, volvemos a nuestra oración inicial y la inversión propuesta: las comparaciones son necesarias, porque educar en contextos de encierro tiene su especificidad y no basta más que contemplar una de ellas para reafirmar lo propuesto; partir del sentido común para llegar al sentido común. Cada alumno, al despedirse del maestro no regresa a su casa, a reunirse con sus amigos o, simplemente, “a la calle”. Luego del “hasta mañana” el grito de “adentro” no anuncia merienda caliente, ni “birra” en el kiosco, ni adentrarse a las aventuras del “afuera”, sino todo lo contrario, tras las rejas espera aquel mundo con sus límites abarrotados, repletos de “hora sin nombre, en la que los ruidos de la noche” suben desde todos los pisos “en un cortejo de silencio.” (Camus, 2006: 106)

40 La U3 es una de las Unidades Penitenciarias de varones con las que cuenta la Provincia de Santa Fe (Argentina) y se encuentra ubicada en el casco urbano de la ciudad de Rosario. Con una extensión de 10.000 m², actualmente tiene una estructura de 10 pabellones (distribuidos en forma radial, de allí que la cárcel sea conocida como “La Redonda”) en los que habitan una población de más 270 detenidos. Tomamos el caso de la Unidad Penitenciaria n° 3 de la ciudad de Rosario porque en ella realizamos el trabajo de campo de nuestra tesis de grado, la Residencia del Profesorado en Comunicación Social y, actualmente, el proyecto de investigación doctoral. Las entrevistas y registros de campo aquí citados fueron realizadas en el marco de dichos trabajos.

41 A partir de la implementación de nuevas políticas penitenciarias en la provincia, el dispositivo disciplinario que caracterizo históricamente a los modelos de encierro en Argentina, los “correccionales” y “jaula-depósito”, se entrecruza con lo que Foucault denominó el “dispositivo de seguridad”. De acuerdo al planteo del filósofo francés “... la disciplina reglamenta todo. No deja escapar nada. No sólo no deja hacer, sino que su principio reza que ni siquiera las cosas más pequeñas deben quedar libradas de sí mismas. La más mínima infracción a la disciplina debe ser señalada con extremo cuidado, justamente porque es pequeña. El dispositivo de seguridad, por el contrario – lo han visto – deja hacer. No deja hacer todo, claro, pero hay un nivel en el cual la permisividad es indispensable.” (Foucault, 2007: 67) De esta manera, la coyuntura institucional que presenta la U3, encuentra al sujeto encerrado sumido en una situación paradójica: la institución lo encierra, lo castiga, lo vigila, pero al mismo tiempo le permite, posibilita y abre nuevos tiempos y espacios. Nuevos espacios que, otra vez paradójicamente, no deben sobrepasar los límites impuestos por la propia institución. De ser así, estos espacios dejarán de existir. El dispositivo disciplinario cede hasta que se ve amenazado; en dicho momento vuelve a reactivarse y ejercerse con todas sus fuerzas.

Este trabajo no apunta a echar luz al respecto —no nos creemos capaces de tal magnánima tarea— pero sí al menos a sumar una voz al histórico coro de silencios que componen la melodía de la educación en contextos de encierro.

I. ¿La escuela tras las rejas o las rejas tras la escuela?

La pregunta de este apartado puede parecer un simple juego de palabras y posiblemente lo sea, pero también da cuenta de una complejidad intrínseca a la educación en contextos de encierro ¿qué papel ocupa y desempeña la educación en una institución penitenciaria? De allí podemos proponer, por consiguiente, dos preguntas: 1) ¿La escuela funciona como un engranaje más que permite el funcionamiento normalizado y naturalizado del mecanismo carcelario? o 2) ¿la prisión se propone desarticular el discurso educativo para rearticularlo en sus propios objetivos institucionales? A priori, la diferencia parece ser sumamente sutil, ínfima, imperceptible y hasta digamos, sin importancia. Pero será mejor desarmar ambas preguntas para repensarlas y observar que, en su pequeña diferencia, se anidan sus grandes distancias.

Para ello, comencemos con un breve recorrido por las características de la institución carcelaria y sus objetivos institucionales. Retomaremos algunos análisis que nos permitan pensar las dimensiones que definen “ontológicamente” a la prisión, para adentrarnos luego en las particularidades que atraviesan las cárceles santafesinas en la actualidad, particularmente, la U3 de la ciudad de Rosario.

En primer lugar, es importante ubicar a la prisión como una de las herramientas de control social que posee el Estado y que, junto con la policía, el ministerio fiscal y jurisdicción penal, se ocupa de regular y sancionar los diferentes ilegalismos (Bergalli, 1996). A pesar de acordar con esta definición, no podemos dejar de soslayar que la cárcel, como institución moderna, nace a mediados del siglo XIX luego de una larga discusión sobre las funcionalidades y objetivos de la misma. Discusiones que tuvieron grandes exponentes como las figuras de Cesare Beccaria y Jeremy Bentham desde el derecho liberal penal clásico, a la criminología positivista de los italianos Lombroso, Garofalo y Ferri, sumado a los posicionamientos de los denominados “reformistas”, tras la figura del inglés Howard.

En fin, la cárcel sería, primero, un lugar de reclusión y ejemplo para aquellos que intentasen subvertir el pacto social; luego se constituirán las bases del “modelo correccional” donde la prisión, a pesar de todas las críticas recibidas, se erigiría como la predilecta para reformar al individuo anormal, diferente, desviado. Actualmente, podemos dar cuenta de una institución penitenciaria que, en Argentina, fluctúa en situarse entre el mencionado modelo “correccional” y el denominado modelo “jaula-depósito” o “incapacitante”⁴² que nace a la luz de las políticas neo-

42 En ese sentido, podemos mencionar aquí el planteo del sociólogo alemán Zygmunt Bauman quien sostiene: “La intención de ‘rehabilitar’, ‘reformar’, ‘reeducar’ y devolver al rebaño la oveja descarriada se apoya a lo sumo de boquilla; y, cuando así sucede, se ve contrarrestada por un coro enfurecido que aúlla pidiendo sangre, con los principales diarios sensacionalistas en el papel de directores y los dirigentes políticos entonando todos los solos. Explícitamente, el propósito esencial y tal vez único de las cárceles no es tan sólo cualquier clase de eliminación de residuos humanos, sino una destrucción final y definitiva de los mismos.” (Bauman, 2008: 113-114)

liberales y a partir del cual la prisión debe cumplir solamente el objetivo de reciclar los residuos de la sociedad⁴³.

Ahora bien, a pesar de las diferencias en los modelos carcelarios, dijimos que existía un “carácter ontológico”⁴⁴ de las prisiones, y la siguiente definición foucaultiana puede aportarnos en ese sentido: “Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación,” (Foucault, 1996: 114).

Por lo tanto, tenemos una institución que actúa en una doble dimensión: Por un lado, la discursiva-explicita, donde sostiene todavía que sus objetivos apuntan a la resocialización del individuo y por el otro, la práctica-implícita, donde las deficientes condiciones materiales de las cárceles, la escasez de herramientas brindadas al preso para cumplir con el “tratamiento” indicado en la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad (n° 24.660)⁴⁵, la redefinición de derechos en términos de beneficios (la educación es uno de ellos) y la violencia física y simbólica producida en la cotidianidad de la prisión, son claros indicios de un desfasaje entre lo que la institución “dice” y aquello que “hace”.

Pues bien, **¿qué podemos decir entonces de la institución escuela?** También sabemos que la educación en Argentina ha tenido objetivos diferentes en el transcurso de su historia y esto no será un dato menor para que podamos establecer el camino recorrido por la misma hasta la actualidad.

Desde el proyecto sarmientino donde se pensaba a la educación como el medio predilecto para la “argentinización” de la gran masa de inmigrantes que habitaban el país, pasando por los proyectos higienistas de los gobiernos conservadores de la década de 1930 (el más destacado ha sido el del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco) y sus posteriores vertientes autoritarias (en las diferentes dictaduras militares que atravesó el país, 1930, 1955, 1966 y 1976), como también los proyectos de educación popular o las modificaciones establecidas al sistema educativo a partir de las políticas neo-liberales; la institución escuela se complejiza y la búsqueda de una definición que las aglutine tras un objetivo único se hace decididamente difícil.

Desde Comenio, Kant y Durkheim hasta las teorías elaboradas por el pedagogo brasileño Paulo Freire (por proponer una temporización sumamente arbitraria y aleatoria), la educación puede ser concebida como el “disciplinamiento de las almas” o como una “práctica de liberación”. Por lo tanto, decíamos que este recorrido –insistimos, absolutamente arbitrario y riesgoso por los vacíos temporo-espaciales que se generan– será de suma importancia para pensar la confluencia y diferencia de las instituciones que aquí analizamos: la escuela y la prisión.

43 Ya veremos más adelante que, actualmente, en la Provincia de Santa Fe, la definición de nuevas políticas penitenciarias proponen pensar un modelo carcelario que se diferencie de los mencionados.

44 Utilizamos la expresión “carácter ontológico” porque creemos que tal “ontología” no existe pero las características mencionadas son aquellas que se pueden encontrar en la mayor parte de las conceptualizaciones en torno a la cárcel.

45 La ley de ejecución de la pena privativa de la libertad n° 24.660 señala, en su artículo 1°, que “la ejecución de la pena privativa de la libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo a la sociedad...” (Caamaño Iglesias Paiz, 2006: 153)

La convergencia se da precisamente, porque ambas instituciones han sido, junto con los hospitales, cuarteles militares y las fábricas, parte del gran proyecto moderno de disciplinamiento de los individuos (conformación de sujetos dóciles en términos políticos y útiles en términos económicos). Esto lo plantea muy claramente Michel Foucault cuando en su obra “Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión” propone, no decir que la escuela es lo mismo que la prisión o viceversa, sino que ambas instituciones comparten y despliegan una modalidad de poder: la disciplina.

Las disciplinas, nos dirá Foucault, son una nueva “anatomía política” que se establece “como una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general. Se los encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana, más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar.” (Foucault, 2002: 142).

También, claro está, Foucault introduce a la cárcel como la institución en la que pueden encontrarse la confluencia de todos los dispositivos disciplinarios. De allí que el filósofo francés sitúe el nacimiento de la prisión moderna a mediados del siglo XIX (1840) al realizarse la apertura de la prisión de Mettray: “¿Por qué Mettray? Porque es la forma disciplinaria en el estado más intenso, el modelo en el que se concentran todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. Hay en él algo ‘del claustro, de la prisión, del colegio, del regimiento’ (...) ‘La menor desobediencia tiene su castigo y el mejor medio de evitar delitos graves es castigar muy severamente las faltas más ligeras: una palabra inútil se reprime en Mettray.’” (Ibid: 300).

Este es nuestro punto de partida pero también el de llegada. La prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia y convivencia respecto de sus objetivos: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas.

Pero decíamos que es también nuestro punto de llegada porque claro está que ambas instituciones sufrieron grandes modificaciones. Con una diferencia, la institución carcelaria sigue hoy insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos o, al menos, sin encontrar claras respuestas a los intentos de hacerlo, en cambio, la institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación por lo que difícilmente podamos encontrar, hoy, una definición de sus objetivos ensamblados con los de la prisión o, al menos, podemos reconocer algunas marcas o indicios que intentan –no siempre con éxito– establecer ciertas distancias.

Al mismo tiempo, casi que debemos desdecirnos en cada una de nuestras afirmaciones. Porque en la educación en contextos de encierro, si bien la institución educativa intenta diferenciarse de las prácticas y discursos carcelarios, las dinámicas áulicas carecen de sistematicidad y el posicionamiento de cada docente –y en algunos casos de la escuela en su totalidad– presenta un complejo mapa discursivo donde las lógicas penitenciarias y educativas encuentran puntos de intersección.⁴⁶

46 Ya volveremos sobre este aspecto en el apartado nº II

Condicionamientos, nuevas políticas y discursos en el intermezzo

Antes de seguir avanzando, detengámonos en algunas condiciones o, mejor dicho, condicionamientos en los que se desarrolla el proceso educativo en las cárceles santafesinas, puntualmente en la U3. Tomemos un artículo de la Constitución Nacional Argentina que puede servirnos aquí de disparador y pongámoslo en relación con las reflexiones de uno de los primeros pensadores del campo pedagógico, Comenio.

El artículo n° 18 de la Constitución reza que las cárceles deben ser limpias y sanas para seguridad y no para castigo de los detenidos, mientras que Comenio sostiene que para poder llevar adelante el acto educativo “la escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes (...) Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar (no hay que prohibírselo a veces a la juventud, como veremos después) sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas” (Comenio, 1994: 74)⁴⁷. Pues bien, para pensar las condiciones en las que se llevan a cabo las clases –tanto en el nivel primario como en el secundario– en la U3, debemos realizar un ejercicio de reformulación y reinversión de dichos discursos.

La U3 no sólo no es una cárcel sana, limpia, pues abundan olores nauseabundos de desperdicios, alimentos en carros que se despliegan por la Unidad sin las medidas de higiene correspondientes, existen roedores en los pabellones, etc. Además, los espacios destinados como aulas para la escuela son oscuros, húmedos, la mayoría de ellos con poca luz que se entrevera por la puerta. Actualmente hay “salones” que no cuentan ni siquiera con luz artificial. Sumado a esto, hay que contemplar el uso “multifuncional” de dichos espacios **¿A qué nos referimos con esto?**

La escuela funciona de Lunes a Viernes en el horario vespertino, el nivel primario lo hace de 13:30 a 15:45 hs. y el nivel secundario de 16:00 a 18:15 hs. Pues bien, durante las mañanas, dichas aulas son utilizadas como peluquería, taller de molde, sala de reuniones, entre otras. Incluso, en el transcurso de los fines de semana, al realizarse las visitas familiares de los presos, las aulas son utilizadas también como espacios para la realización de las denominadas “visitas íntimas” (encuentro de los detenidos con sus correspondientes parejas). Las aulas no disponen de dispositivos necesarios que adecuen dichas salas para tales fines, motivo por el cual, las paredes son picadas de ambos lados con el objetivo de clavar vigas sobre los cuales desplegar cortinas y conseguir así la “intimidad” hacia al resto de las visitas que en esos días transitan la U3.

No pretendemos poner aquí en cuestionamiento las prácticas realizadas sino simplemente dimensionar cómo el espacio áulico es reutilizado permanentemente, imposibilitando así una adecuación del lugar a los fines u objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar: disponer en la cárcel, de un espacio diferenciado que permita al alumno situarse en esa diferenciación, “pensar en otra cosa, liberar la mente.” (Damián, alumno 7° grado, 24 años, condenado).

47 Utilizamos esta cita de Comenio para poder desarrollar nuestro argumento pero es importante señalar que nos distanciamos epistemológicamente de lo propuesto pedagógicamente por el autor, quien fuera retomado luego, fundamentalmente, por la pedagogía positivista.

Ahora bien, ¿a quién le corresponde definir una determinada política institucional que implique una redefinición de dichos espacios, una modificación en sus usos y un reacondicionamiento material que permita un mejor –o al menos más cómodo– desarrollo de las clases? Creemos que aquí la dimensión umbralística⁴⁸ de los discursos carcelarios se hace presente tras la figura de lo “inter-ministerial”.

Por un lado, al ser parte de la estructura edilicia de la U3 podríamos pensar que la definición y disposición de nuevas aulas sería responsabilidad del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe. Las respuestas son: “esta cárcel no dispone de espacios” Sin embargo, y allí las operaciones paradójicas de los discursos “hacen fiesta”, actualmente se está finalizando la construcción de nuevas celdas al interior de la Unidad y desde el pasado año funciona un “nuevo” pabellón que ha sido completamente remodelado. Habría que completar la frase: “esta cárcel no dispone de espacios...para aulas”.

Asimismo, podríamos pensar qué sucede con el otro discurso interviniente en esta problemática. El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, órgano público al cuál responde y del que dependen las escuelas en contextos de encierro ¿no podría llevar adelante la gestión correspondiente para la realización de una “nueva escuela” o, al menos, el acondicionamiento de las aulas para la institución educativa? Aparece, como respuesta, el discurso de la imposibilidad. No solamente presupuestarias sino también las propiamente espaciales.

Entonces ¿qué sucede con las aulas de la escuela o, más precisamente, con la demanda de su remodelación? Caen en el profundo intermezzo de los discursos, en esa dimensión umbralística que hace fluir los sentidos de un lugar a otro sin dejar respuestas que consigan amalgamarse, al menos, temporalmente.

Lo inter-ministerial y la no solución de problemáticas edilicias son dos caras de una misma moneda; la de un discurso que en su dimensión explícita promete y se compromete pero que en la implícita desplaza dichas demandas a un segundo plano, a una red de incertidumbres que el tiempo debe subsanar hasta que un nuevo pedido se filtre tras los muros. Allí, nuevamente aparecerá el debido registro, el “ya lo resolveremos”; y el tiempo otra vez. Mientras tanto, las aulas de la escuela siguen funcionando, mientras tanto la educación trata de ser lo que puede ser en las condiciones y condicionamientos que se impregnan de un constante parecer.

48 Para comprender a qué nos referimos con “dimensión umbralística de los discursos” es importante retomar la categoría de umbral semiótico construida por la semióloga argentina Ana Camblong: “la umbralidad, en tanto concepto, refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje” (Camblong, 2003: 23) El umbral no es un lugar que suponga una estadía, una permanencia, una eterna continuidad; al contrario, es un espacio de tránsito y transitivo. La umbralidad, en su aspecto procesual, “diseña una duración efímera, pasajera, breve. Es decir, su primordial relación con el tiempo consiste en poner en relieve la relatividad de las duraciones.” (Ibid: 24).

II. 1 Preso-alumno, alumno-presos. Eterno dilema para pensar al sujeto del aprendizaje en contextos de encierro

Puede suceder que cualquiera de nosotros decidiese ir a una escuela pública de la ciudad de Rosario y se encontrase con una puerta o portón como primer barrera, puede suceder.

Puede suceder que al intentar abrir la puerta esté cerrada y debamos tocar el timbre a la espera de que una portera bonachona y de vestido cuadrille nos abra con sonrisas de incertidumbre, puede suceder.

Puede suceder que por más bonachona que parezca la portera, ésta nos pregunte (sacando medio cuerpo por la primer hoja de la puerta casi como un pez intentando escapar de su pecera) quiénes somos o qué necesitamos, puede suceder.

Puede suceder que, tras nuestra respuesta identitaria afirmando un vínculo con la institución (ya sea familiar, laboral o, simplemente, consultivo), las puertas finalmente se abran y podamos acceder a la escuela, puede suceder.

Puede suceder, que tras un recorrido por los pasillos veamos cabezas rapadas y largas melenas en continuo zig-zag. Puede suceder que minutos después, esas mismas cabezas, estén gritando, saltando y jugando a jugar en el patio de la escuela, puede suceder.

¿Puede suceder que para ingresar a una escuela pública de la ciudad de Rosario debamos atravesar cuatro portones enrejados, que tras de sí no se encuentren vestidos cuadrilles ni sonrisas de incertidumbre sino candados y armas en la cintura?, puede suceder.

¿Puede suceder que para que las puertas de dicha escuela se abran no sólo se nos exija nuestro nombre y vínculo institucional sino también la obligación de portar un documento que certifique nuestra identidad?, puede suceder.

¿Puede suceder que al recorrer el patio de la escuela y mirar hacia las aulas veamos el silencio hecho vacío?, puede suceder. ¿Puede suceder que el patio no sea un espacio de juego sino la representación de múltiples opciones que exceden a la escuela?, ¿puede suceder que las risas sean suplantadas por la angustia y que los saltos sólo quepan en la imaginación?, puede suceder.

Puede suceder que educar en contextos de encierro posea sus rasgos particulares y ya hemos visto que muchos de ellos están definidos por el continuo entrecruzamiento institucional prisión-escuela y sus condicionamientos materiales, pero también nos interesará abordar aquí las particularidades del sujeto del aprendizaje en dichos contextos, el vínculo docente-alumno, las estrategias didácticas implementadas en el aula y las características de un proceso educativo que intenta –pero no siempre lo consigue– escapar de su propio encierro.

II. 2 Un alumno, sí, pero preso: El espeso y complejo entramado del discurso de la (im) posibilidad

Se presenta como un “eterno” dilema **¿preso-alumno o alumno-presos?** No debería interesarnos aquí esta afirmación más que como expresión de una tensión o, como lo indica el subtítulo, del espeso y complejo entramado discursivo que atraviesa y constituye a la educación en contextos de encierro. Dilema que no se presenta en condición de exterioridad a la cotidianeidad escolar sino que es inmanente a ella.

Podríamos partir de la siguiente afirmación de la psicóloga argentina Ana Quiroga para considerarla un eje o núcleo conceptual desde el cuál indagar los diferentes posicionamientos que los docentes de la Escuela n° 2003 adoptan frente al sujeto-alumno que asiste a las clases de la escuela primaria. El recorrido que proponemos apunta, sencillamente, a poner sobre un complejo reticulado de discursos el continuo entrecruzamiento al que se “enfrenta” el alumno al ser educado en contextos de encierro: “En su hacer, en una praxis el hombre se constituye como tal. Por esto es posible afirmar que el hombre es un proceso. ‘El proceso de sus actos’ dice Gramsci. El sujeto humano es en cada aquí y ahora la síntesis, el punto de llegada de una historia social e individual. Por eso, sostenemos que el sujeto es emergente de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales que determina esos vínculos” (Quiroga, 1991: 23).

Ahora bien, ¿podemos afirmar que los educadores en contextos de encierro parten de esta concepción de sujeto que plantea Quiroga? La respuesta es sí; sin ninguna duda, el docente que produce un encuentro con su alumno en las aulas de la cárcel lleva bajo su brazo, entreverado tras las cajas y papeles amarillos, esta definición de Quiroga según la cuál “el sujeto humano es la síntesis de una historia social e individual”. Entonces podríamos preguntarnos, ¿dónde está aquí la complejidad de la que hablábamos al comienzo?, ¿si todos parten de esta concepción, dónde se establecen las diferenciaciones que hacen a los adjetivos de “espeso” y “complejo”, característicos del entramado discursivo en estos contextos?

Están dadas por cómo se concibe, califica y define dicha síntesis. Se presenta allí donde la mirada docente piensa la historia social e individual del sujeto encerrado como la de un sujeto desviado, anormal al que hay que “resocializar”, “reformular”, “recuperar” a través de la tarea educativa, y otra mirada docente que concibe dichas historias en su propia complejidad, en la frondosidad de lazos afectivos que deben ser retomados y no desechados, en recorridos de exclusión que comienzan, en muchos casos, en institutos de detención para menores y finalizan, casi como actos de anticipación, en unidades carcelarias; una mirada que se corre, despega y diferencia de la lógica institucional penitenciaria, un discurso que establece sus fronteras, que piensa a la educación como un derecho y una herramienta posibilitadora, no resocializadora.

Allí es donde se establece la disputa, la “batalla discursiva” por definir de quién hablamos cuando hablamos del sujeto del aprendizaje en contextos de encierro. A continuación, intentaremos dar cuenta de esta complejidad y para ello recurrimos a la palabra de los propios docentes. No pretendemos establecer clasificaciones estancas y rigurosas pero sí apelaremos a una suerte de ordenamiento de los discursos que nos permita definir posiciones antagónicas continuamente entrecruzadas en el café del mediodía y el adiós que se cuele tras las rejas.

En primer lugar, nos encontramos con una mirada que complejiza al sujeto del aprendizaje y lo comprende tanto en su trayectoria vital previa al encierro como a las propias condiciones o, mejor dicho, las prácticas y discursos que la institución carcelaria pone en juego en dichos espacios:

“Yo creo que son sujetos que no atravesaron la niñez muchos de ellos, entonces no pudieron llegar a una adolescencia con todas las consecuencias que esto tiene en la subjetividad, desde lo simbólico, desde los lazos afectivos, cómo se constituye (...) si bien las características del sujeto va a estar permeado por todas las cuestiones personales y sociales que ocurren, acá tenemos que agregarle el encierro, el castigo, porque el encierro es vivido como un castigo. Yo acuerdo con este de que la pena no es corporal sino es al alma, el dolor se infringe al alma, porque el hecho de estar tan distanciado de los afectos, de lo social, genera mucho dolor, un sujeto que no tiene una visión de futuro prometedor, vive como en presente continuo, un presente que no termina nunca, y no se termina porque no se termina la pena y porque las posibilidades de futuro son prácticamente nulas,” (Marcela, docente, escuela primaria n° 2003).

Y al mismo tiempo aparece, por parte de otros docentes, un posicionamiento sobre ese sujeto como alguien que debe ser “recuperado”. Allí, los discursos religiosos parecen darse la mano con los pedagógicos y la dimensión contemplativa-compasiva se despliegan en su superficie: “Estos pibes, que a veces vienen drogados, que se pelearon con esta con la otra, ¿qué hacemos con eso?” (Registro de campo, U3, 2010) es una frase recurrente en el grupo de maestros que toman dicha postura. El discurso de la imposibilidad ocupa aquí la escena principal.

Esta última pregunta establece fronteras discursivas muy claras, posicionamientos tácticos en una batalla que opone al discurso imposibilitador frente a la posibilidad de pensar el proceso educativo como un dispositivo de encuentro, de liberación y no de opresión, para repensar los lazos y no para desecharlos, para acompañar y no para guiar, para sostener la voz y no para representarla.

II. 3 Dificultades en torno al proceso de aprendizaje: nuevo escenario de la batalla discursiva

Si insistimos en recurrir al término batalla discursiva para pensar la complejidad del entramado educativo en los contextos de encierro es, no para situar las dinámicas interactivas que allí se producen en términos de negatividad sino para pensar cómo los discursos que producen los sujetos intervinientes en el proceso de aprendizaje (particularmente los docentes) entablan posicionamientos diferenciados al momento de definir al sujeto del aprendizaje. Tal como lo sostenía Michel Foucault al presentar el caso de Pierre Riviere, los discursos en torno a quien había cometido el parricidio, “dentro de su heterogeneidad, no forman ni una obra ni un texto, sino una singular querella, un enfrentamiento, una relación de poder, una batalla de discursos y a través de los discursos” (Foucault, 2006: 18).

Esta batalla puede presentar diferentes escenarios y uno de ellos es cómo abordar los procesos de aprendizaje con las particularidades que se presentan en contextos de encierro. ¿A qué nos referimos con “particularidades”? Fundamentalmente, al carácter de fluctualidad que posee la

matricula de una escuela en el encierro. Puede parecer, a priori, un dato menor pero no lo es. Tal vez un pequeño registro etnográfico nos ayude a comprender estas características.

Al comenzar el año, los docentes realizan un “censo” en la población carcelaria para saber quiénes, de los nuevos ingresantes a la Unidad, están en condiciones de sumarse a la escuela y quiénes tienen interés de participar en la misma. Se incorpora a los alumnos que asisten a la institución educativa desde años anteriores y que fueron superando los correspondientes cursos. Posiblemente, esos alumnos ya no se encuentren en la matrícula.

Varios motivos indican que fueron trasladados a otras Unidades, que están en situaciones de castigo⁴⁹, que han salido con los denominados “permisos”, salidas transitorias, libertad total por cumplimentar su condena, que han sufrido enfermedades, lesiones o la muerte dentro de la propia Unidad.⁵⁰

Pero la particularidad de este proceso no se da a comienzos del año sino durante todo el ciclo lectivo, motivo por el cual existe una “matricula flotante” en la que difícilmente pueda contarse con la misma (y los mismos) cantidad de alumnos en el transcurso del año lectivo. Así lo expresaron los propios docentes de la escuela n° 2003:

“Lo mismo hacemos con la escuela nocturna también, aparte de los que ya tenes anotados, vos, porque siempre hay mucho cambio acá adentro, uno que se va, el otro que reingresa y si va todo más o menos normal, hasta la mal llamada vacaciones de invierno, cuando volvemos vamos de nuevo, porque siempre nos encontramos con alguno que se fue y siempre nos encontramos con algún otro nuevo.” (José, docente, escuela primaria 2003).

“Eso es relativo, porque depende del tiempo de una pena que esté la persona, vos calculas que acá hay mucha gente que a lo mejor está un mes, a lo mejor cinco meses y no llega a terminar su proceso, así que lo del proceso es relativo, todo es diferente acá, creo que no hay un currículo ni hay nada específico para la educación carcelaria, creo que debería ser distinta, en lo curricular, que habría que ponerse a trabajar en eso, rescatando teorías de la educación que fundamenten y también desde la sociología y la psicología, haciendo aportes para generar un currículum distinto.” (Marcela, docente, escuela primaria 2003).

49 Vale aclarar que una de las acciones realizadas por la nueva política penitenciaria implementada en la gestión de gobierno del Frente Progresista Cívico y Social en la provincia de Santa Fe desde el año 2007, es haber creado una disposición según la cual, a pesar de que el sujeto encerrado se encuentre “castigado” por incumplimiento disciplinario (en los llamados “buzones” de castigo) tiene el derecho de acceder a la educación, es decir, a asistir a la escuela a pesar de la condición de castigado en la que se encuentra. Sin embargo, vale destacar que el estado anímico producido por la estancia en un espacio reducido, sin luz, en el que sólo se introducen las correspondientes comidas del día, suele ser malo, generando así falta de interés para asistir a clases.

50 De acuerdo a las estadísticas elaboradas por el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe presentadas en el “Primer informe sobre hechos de violencia en el marco de las instituciones de ejecución penal en la Provincia de Santa Fe”, de enero de 2008 a junio de 2009 se registra una (1) muerte por agresiones físicas en la Unidad n° 3.

Se produce entonces una “naturalización” de este proceso a partir del cual debería pensarse una dinámica “diferente” de las clases a desarrollar. Y agregaremos un elemento más a la fluctuación de la matrícula: las dificultades presentadas para que el alumno permanezca en el aula. Esto puede parecer un dato superfluo si contextualizamos la idea en cualquier otra institución escolar; **¿qué alumno desea permanecer en el aula por mucho tiempo?**

Difícilmente encontremos gran cantidad de respuestas afirmativas. Pues bien, las escuelas carcelarias no son la excepción pero debemos sumarle, nuevamente, la complejidad de la “duplicidad institucional” prisión-escuela.

Al salir de los pabellones de la U3 para asistir a clases, el alumno se encuentra en el patio “San Martín” frente a la siguiente distribución espacial: de un lado, las aulas de la escuela; del otro, la sala de informática (espacio conseguido y gestionado por presos de la Unidad) y el EARS (Equipo de Acompañamiento para la Reintegración Social). Sucede que, en repetidas ocasiones, los alumnos se retiran del aula y se acercan a la sala de profesionales (EARS) para ver si pueden ser “atendidos”, o a consultar sus situaciones personales. Asimismo, la sala de informática se constituye en un espacio atractivo al cual concurrir para acceder a Internet, enviar mensajes telefónicos y chatear (ya abordaremos, en el próximo apartado, las implicancias de la incorporación de éstas tecnologías) o realizar consultas “administrativas” (por ejemplo, escribir un audiencia) a los responsables del espacio.

Se presenta entonces un escenario altamente complejo que implica repensar las dimensiones pedagógicas y didácticas que el docente pondrá en juego en su relación con el alumno. Decíamos que allí es donde, otra vez, la batalla discursiva se hace evidente. Para dar cuenta de ello, traeremos aquí dos ejemplos de intervención educativa realizadas en el marco de un proceso de capacitación en servicio llevado a cabo en el año 2009 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.⁵¹

La propuesta consistía en relatar una experiencia áulica en la que se abordara la temática de “los valores”. De allí, surgieron dos clases. En la primera de ellas, elaborada por las docentes de primero y segundo grado, se pensó en apelar al juego para abordar la temática de los valores. Para eso, se contemplo lo siguiente respecto del sujeto del aprendizaje al cual se dirigiría la clase: “Breve período en las escuelas o falta de paso por ellas”; “Alrededor de los 10 años, su mayor parte del tiempo en la calle, solos, sin familia y sin cuidado”; “pocos juegos”. Luego de esto, la planificación se finaliza indicando que “en la construcción de valores, el juego tiene un rol importante (el juego reglado, supone acciones simultáneas, de cooperación, de oposición, interés, intercambio, estrategias. El juego sumerge a la persona en un proceso - “hablen más que jugar”). (Registro de campo, U3, 2009).

51 Nos referimos a un proceso de capacitación en servicio puesto en marcha en el año 2008, dirigido a docentes que desempeñan sus tareas en las siguientes instituciones: Escuela Especial N° 2003 -Unidad 3-, Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos N° 72 -Unidad 5 y Libertad Asistida- y Núcleo N° 10.038 “Centro N° 154” del C.A.E.B.A. -Instituto de Rehabilitación del Adolescente Rosario-, a partir de la cual se lleva adelante la organización e implementación de jornadas en los que se abordan problemáticas concernientes a la educación en contexto de encierro (al momento de elaboración de este trabajo se habían realizado ya seis Encuentros).

En la segunda de las propuestas, elaborada por un docente de 4° grado, el enfoque es totalmente diferente, casi opuesto. No se plantea ninguna reflexión en torno al sujeto del aprendizaje y, contrario a ello, se involucran dimensiones de lo religioso en los contenidos educativos. A continuación, describimos la propuesta en su totalidad:

“Estábamos en una clase de lengua...Presenté una leyenda para acercarme a la fecha patria (20/06), en donde el personaje hacía justicia por sus propias manos, etc. (la leyenda de Anahí) o (flor de ceibo)...Uno de ellos, cuando terminó de leer, de 4° grado, comenzó a decir del personaje qué gran valor desarrolló al ponerse en heroína haciendo justicia por sus manos. Otro, de 5° grado retrucó que la justicia no es por manos del hombre y así fueron opinando todos y con diversidad de ideas. Yo me mantuve un rato al margen pero después de mi opinión y, automáticamente, como todos o casi todos son creyentes, arribamos a una conclusión que para ellos es muy saludable (LA JUSTICIA ES SÓLO DIVINA) y para mí también. Se creó casi al instante una importante clase de formación ética y ciudadana (...) estuvo muy bueno”. (Registro de campo, U3, 2009).

Otra vez aparecen claros distanciamientos que no solamente hablan de una posición epistemológica disímil respecto de cómo pensar la educación sino también de una definición del rol/es que ocupa/n tanto el docente como el alumno en dicho proceso de aprendizaje.

Recurramos a la siguiente definición de la científica de la educación argentina Natalia Fattore quien propone pensar la distinción entre lo que denomina “pedagogos tradicionales” y “post-tradicionales”. De los primeros, distingue una serie de características; destacamos las siguientes: “La definición de la **enseñanza** como necesaria **coerción externa** sobre una naturaleza infantil originalmente propensa a la desviación. (...) El sostenimiento de la principalidad de la figura del **maestro**, cuya autoridad se sostiene en el marco de una **enseñanza** que debe ser **simultánea** (...) El establecimiento de una serie de estrategias pedagógicas que ligan todo aprendizaje al esfuerzo y lo separan del interés: la repetición ocupa entre ellas un lugar privilegiado. (...) Así como el alumno sólo puede adquirir su estilo en la imitación de los ‘modelos’, debe también formarse ‘a condición de tener a alguien que le abra el camino mediante la palabra y el ejemplo” (Fattore, 2005: 61-63).

En esa misma dirección, concluirá Fattore, “toda tradición es, en este sentido, una forma de ‘representación’ de los antepasados, una ‘referencia’ exterior que brinda seguridad en tanto garantiza una continuidad ente los muertos y los vivos.” (Fattore, 2005: 56-57). Podemos ubicar aquí uno de los posicionamientos descriptos anteriormente, expresado en la clase de “la leyenda de Anahí” pero también en otras prácticas y discursos que los docentes llevan adelante en la cotidianidad del aula.⁵² Entrecruzamiento de discursos religiosos y nacionalistas que definen una pedagogía tradicional donde el “otro”, en este caso el alumno, se concibe como inferior, como aquel que hay que instruir, que hay que “cultivar” y “desarrollar los gérmenes de humanidad

52 Nos referimos aquí, por ejemplo, a la distribución por parte de los docentes de la publicación “*Reflexiones del Alma*” de Antonio Prieto, cuyo contenido es manifiestamente místico-religioso, como también la insistencia en vincular religión y patria en determinados actos escolares (haciendo énfasis en ambas dimensiones como los “valores” más destacados).

que están en nosotros” (Durkheim en Serra y Bella de Paz, ficha de cátedra, s/p). Esta lógica educativa es la que, dijimos al comienzo, se ubica en ese peligroso límite compartido con la lógica penitenciaria.

Por otra parte, reconocemos también los indicios de un posicionamiento distante al explicitado y que podríamos ubicarlo, retomando la caracterización de Fattore, en el orden de la pedagogía post-tradicional. Allí, la “reflexibilidad se transforma en el principio regulador de la acción” y los dispositivos educativos ya no son “fijados y regulados por valores exteriores o ‘trascendentes’”. El sentido de la educación es entonces ‘inmanente’, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones.” (Fattore, 2005: 64).

Aquí aparece claramente una búsqueda en la dimensión de los intereses y las pasiones que se constituyen tanto en el aula, es decir, en la dimensión del adentro-adentro (de la prisión respecto del “afuera”, del aula respecto de la prisión) pero también en la del “afuera” (de la cárcel). Ese afuera construido por lazos afectivos, familiares, de amistad, de experiencias vividas, de recuerdos, de una multiplicidad de sentidos que intentan ser recuperados para jugar, procurar interrupciones, encontrarse.

Pasiones en ese sentido, en el de los encuentros: pasiones en tanto que efecto de la acción del otro (Fabbri, 2000); y en esos efectos que produce sobre el otro una palabra, un gesto, una imagen, poder conformar nuevas relaciones en el aula. Tal como lo sostiene el director de la escuela n° 2003, “esos espacios los tenes que construir, lo tiene que construir el docente y es diario, o sea, llevan diez minutos, cinco minutos, a veces toda la clase te va a llevar el problema, en todo sentido. Cuando tienes un lugar de aula no considerado como escuela sino un espacio como encuentro surgen una cantidad de cosas y se da esto, y también se da lo pedagógico.” (Daniel, director, escuela primaria 2003).

Tal es el entramado complejo y espeso que recorre la educación en contextos de encierro. La decisión consiste en elegir diferentes caminos al momento de abordar a un sujeto del aprendizaje, atravesado y construido subjetivamente por prácticas y discursos institucionales –los de la prisión– que lo definen como un “desviado” a corregir o resocializar. Sujeto al que la institución pone en continuo proceso de deconstrucción-construcción, de desarmar lazos, procurar el olvido e ir en la búsqueda –desesperada e incierta– de nuevos valores, los “correctos”.

Ante esto, la educación en contextos de encierro parece enmarcarse –y agregar un elemento más– a la complejidad de abordar una subjetividad que necesita del encuentro con el “otro”. La “duplicidad institucional” se hace posible y ese encuentro pierde la dimensión de tal, el docente se ubica en su tradicional lugar de jerarquías y asume el lugar de un pastor: “si quieren preguntarle a alguien lo que piensa un preso, pregúntenle al maestro” (Roberto, docente escuela 2003; Registro de campo, U3, 2010). El docente se posiciona entonces como el guía, el que muestra el camino, señala el bien e indica el mal, construye una verdad que sostiene las relaciones de poder establecidas en la institución penitenciaria.

Contrariamente a ello, y de acuerdo a lo reflejado en la planificación de clase de los docentes de primero y segundo grado –como también en las palabras del director de la escuela–, dicho

encuentro⁵³ recupera su dimensión de tal al pensar el proceso educativo, y a la relación docente-alumno, como una “forma de intervención en el mundo” (Freire, 2005: 95), como una práctica de libertad, como la posibilidad de construir, de “hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque sino haría a unas conciencias objetos de otras.” (Freire, 1976: 22) Un encuentro que posibilite y no que impida, una palabra no que cure sino que desobture la aflicción de vivir en el encierro, una palabra que pueda ser compartida y no excluida, en fin, un encuentro donde el “otro” no sea el “diferente” sino sencillamente quién hace posible un proceso de aprendizaje permanente y mutuo.

Tal como lo sostiene Inés Dussel “No se trata de ajustarnos a la ‘realidad’, sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente.” (Dussel, 2003: 23).

Conclusiones

Tal como lo indica el título de este trabajo, el recorrido propuesto apuntó a registrar una serie de miradas y aproximaciones en torno a la educación en contextos de encierro más que respuestas concretas, surgen nuevas preguntas. Tal vez por ello, difícilmente podamos encontrar afirmaciones incuestionables o hipótesis que no procuren su contra-hipótesis por parte del lector. Si hemos de lograr eso, el objetivo está cumplido.

La educación en contextos de encierro debe ser, necesariamente, discutida y reflexionada permanentemente. Los escasos antecedentes de trabajos teóricos y obras que desarrollan esta problemática no habla de un desinterés hacia la misma por parte de quienes están involucrados en la enseñanza tras los muros sino más bien de una falta de sistematización y registro de ese flujo de sentidos y significaciones que, continuamente, se produce en las aulas. Hoy, la implementación de un pos-título de educación en contextos de encierro por parte del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, sumado al accionar de algunas Universidades Nacionales pero, particularmente, de grupos de docentes y actores externos que ya no pueden dejar de decir aquello que ven, sienten y piensan una vez que “atravesas las rejas”, se constituyen en dispositivos posibles para centrar una discusión que todavía posee su saldo en rojo.

Por ello, presentamos aquí algunos de los dilemas con los que se enfrentan las escuelas carcelarias en la provincia de Santa Fe y, puntualmente, la ciudad de Rosario. Ello, en pos de reflejar una complejidad que difícilmente pueda ser abordada de forma unidireccional.

Es imperioso que el posicionamiento hacia la educación sea el de conformar un espacio de libertad allí donde el discurso del “no puedes, ni nunca podrás” parece posarse en cada cuerpo. Como sostenía Paulo Freire, “la pedagogía está más cerca de ser un ARTE”, (Nogueira, 1994: 101)

53 En ese sentido pueden destacarse dos experiencias llevadas a cabo en la Escuela n° 2003: a) teatro espontáneo: actores representando situaciones solicitadas por los alumnos b) bingo pedagógico: implementación del juego del bingo - como dispositivo de interacción- en el que los alumnos podían obtener premios de una canasta de alimentos (cada maestro aportaba un elemento a la misma).

debe crear, transformar, posibilitar nuevas realidades, nuevos sentidos, nuevas significaciones; porque la educación, en todos sus niveles, debe dejar de pensarse, en estos espacios, como un beneficio y elevarse cada vez más como un derecho que democratice la prisión y la sociedad toda; porque educar debe ser la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar la palabra, la mirada, los miedos e incertidumbres; porque en un contexto de encierro debe existir el compromiso y la certeza de que, como sostenía José Martí, la “educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte.” (Mészáros, 2008: 19).

Porque en un contexto de encierro la educación no se limita al espacio áulico, es también una caja de resonancia de aquellas voces que, repetidamente, son silenciadas. Romper el histórico coro de silencios que caracterizó a la cárcel y a la educación en contextos de encierro no es una tarea fácil. Tal vez, reflexionar sobre las prácticas y discursos que allí se despliegan se convierta así en la primera –pero no la única– nota musical de una nueva melodía difícil, pero no imposible, de entonar.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bella de Paz, Leonor y Serra, Silvia (S/F) *Durkheim y la educación, ficha de cátedra, Pedagogía. Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario
- Bergalli, Roberto (1996). *Control Social Punitivo*. Ed. M.J. Bosch. Barcelona
- Caamaño Iglesias Paiz, Cristina (2006) *Manual práctico para defenderse de la cárcel / Cristina Caamaño y Diego García Yoma*. Ed. Inst. de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales. Buenos Aires.
- Camblong, Ana (2003). Macedonio. *Retórica y política de los discursos paradójicos*. Ed. Eudeba. Buenos Aires
- Camus, Albert (2006). *El extranjero*. Emecé Editores. Buenos Aires
- Comenio, Jan Amos (1994). *Didáctica Magna*. Educación Porrúa. México
- Dussel, Ines (2003). *La escuela y la crisis de las ilusiones, en Dussel, I. y Finocchío, S. (comp.), Enseñar hoy. Una Introducción a la Educación en los Tiempos de Crisis*. Educación Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Fabbri, Paolo (2000). *El giro semiótico*. Educación Gedisa. Barcelona
- Fattore, Natalia (2005). *Vicios y bondades de la pedagogía tradicional: re-visando la pedagogía en tiempos post-tradicionales*, en SERRA, S...et al., *Autoridad, violencia, tradición y alteridad: la pedagogía y los imperativos de la época*. Educación. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira. La Plata
- _____ (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires
- _____ (2006). *Yo, Pierre Riviere, habiendo dellogado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano....* Ed. Fabula Tusquets Editores. Barcelona
- _____ (2007). *Seguridad, territorio, población: curso en el College de France: 1977-1978*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Freire, P. (1976) *Educación y cambio*. Educación de Búsqueda. Buenos Aires
- _____ (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Ed. Siglo Veintiuno Argentina. Buenos Aires
- Ministerio de Seguridad, Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (2009). “Primer informe sobre hechos de violencia en el marco de las instituciones de ejecución penal en la Provincia de Santa Fe. Enero de 2008 – Junio de 2009” elaborado por la Secretaría de Asuntos Penitenciarios.
- Nogueira, A. comp. (1994). *Contribuições da interdisciplinaridade: Para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical, tradução propia*. Ed. Vozes. Petrópolis
- Quiroga, Ana (1991). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ed. Ediciones Cinco.

Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos del CONALEP del estado de Morelos, México.

Family expectations about the inclusive educational model of CONALEP's Deaf young of Morelos state, Mexico.

Miroslava Cruz A.* y Johan Cruz**

Recibido: 27-09-2011 - Aceptado: 10-12-2011

Resumen

Dentro del sistema educativo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) del estado de Morelos, México, se encuentra la posibilidad de que los jóvenes Sordos se integren a este sistema educativo mediante un modelo intercultural bilingüe. La elección de los padres sobre el CONALEP como una opción educativa para sus hijos Sordos responde a la clara necesidad de que sus hijos continúen formándose de manera profesional para acceder a una mejor calidad de vida en el futuro; sin embargo, las expectativas educativas y labores hacia estos jóvenes parece que aún presentan un fuerte estigma relacionado con la condición auditiva de los mismos.

Palabras claves: Educación bilingüe, educación inclusiva, interculturalidad, Lengua de Señas Mexicana, Sordo

Abstract

There is a possibility within the educational system of the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) of Morelos, México, for young deaf people to become part of an intercultural bilingual model. The parents' choice about CONALEP as an option for their deaf children education, responds to the need of continue educating them as professionals in order to reach a better quality life in the future; however, the educational expectations and works of these young people are still having a strong stigma because of their hearing condition.

Keywords: Bilingual education, Deaf, intercultural, inclusive education, Mexican Sign Language.

* Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización y Doctora en Lingüística por El Colegio de México. miroslsm@gmail.com

** Historiador del Programa de Becas Ciudad de México, del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal. johancruz@gmail.com

Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos del CONALEP del estado de Morelos, México.⁵⁴

Introducción

México es un país donde convergen una gran cantidad de culturas, lenguas, ideologías, religiones y grupos sociales, pareciera que esta gran diversidad cultural lo colocara como una nación intercultural donde el respeto al “otro”, definido como aquel que es distinto al resto del tejido social donde se halla inmerso, es el común denominador de nuestras actividades cotidianas; sin embargo, en algunos casos estamos lejos de conformar aquella nación de la que estamos hablando, pues, en algunos casos grupos como las minorías étnicas parecen un agregado cultural que no merecen ser integradas o estudiadas. En este caso sería pertinente hablar de una sociedad multicultural dominada por un sector hegemónico que ha impuesto algunos patrones culturales superiores a los otros.

Uno de los campos dominados por este sector hegemónico es el de la educación, desafortunadamente, las políticas educativas tienen una fuerte tendencia a dejar fuera a la diversidad que compone a la población, es decir, a los “anormales”, dejando de lado que la educación es un derecho consagrado en las leyes y que en el caso de las minorías lingüísticas, como los Sordos, esta debe ser en su idioma, es decir, en Lengua de Señas Mexicana.

La educación es el medio idóneo para crear ambientes interculturales y reproducirlos con éxito a lo largo de las comunidades. El salón de clases, y la escuela en su conjunto, suelen ser un verdadero laboratorio social donde la diversidad educativa confluye aceptándose, respetándose, tolerándose o rechazándose. Los patrones culturales adoptados por cada subsector que integra la comunidad educativa en su conjunto se enfrentan de forma simbólica, donde al final no tendremos un grupo que de forma hegemónica ha impuesto su cultura, sino más bien todo un crisol donde encontramos un patrón común: personas que buscan a través de la educación una mejor calidad de vida en el futuro.

En el caso de la educación del Sordo, esta ha atravesado por diversos procesos a lo largo de la historia de la educación en nuestro país (Cruz-Aldrete, 2009). Pareciera que es, justamente, en este sector donde la cultura hegemónica (o intolerancia) se ha dejado sentir con más fuerza. Confinados a escuelas especiales para sordos y relegados desde el aprendizaje de sus primeras letras a la educación especial que ha adoptado en diversos momentos el oralismo como modelo predominante y en últimas fecha el modelo bilingüe basado en el uso de la Lengua Mexicana de Señas, la comunidad sorda mexicana reclama y merece espacios educativos adecuados a sus necesidades reales de aprendizaje.

54 El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada “La experiencia educativa inclusiva con jóvenes sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el marco del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)”. Proyecto PROMEP 103.5/10/4453 a cargo de la Dra. Miroslava Cruz-Aldrete, profesora-investigadora de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Respecto a la educación que recibe el sordo habría que hacer algunos cuestionamientos. Aquellos niños que han perdido la audición una vez que tuvieron contacto previo con la lengua oral indudablemente requieren los servicios educativos especiales o incluso rehabilitación auditiva o terapia de lenguaje. En el caso los niños que hayan perdido el sentido del oído en un estadio muy temprano o que hayan adquirido esta característica de forma congénita y que además sean hijos de padres oyentes, sería importante sensibilizar a estos últimos sobre la importancia de la adquisición temprana de la Lengua de Señas, aunque para estos padres la educación especial siempre es una opción. El tercer escenario es el de aquellos niños sordos hijos de padres sordos, para ellos el modelo educativo especial es obsoleto, es en este caso cuando se vuelve necesario la implementación de estrategias que permitan un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en su lengua, la Lengua de Señas.

En este sentido es necesario reconocer la importancia que tiene el reconocimiento que se ha hecho a nivel antropológico sobre la comunidad sorda, de acuerdo con estos parámetros el Sordo forma parte de una etnia lingüística minoritaria (Fridman, 1996). El acercamiento a una comunidad étnica específica requiere el conocimiento amplio de todos los aspectos relacionados con su vida y su cultura, entendiendo como cultura “todo aquel conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres” (Malinowski, 1970, p. 49); es decir, toda aquella invención material o intelectual transmitida socialmente y que a la larga constituye el patrimonio cultural del un grupo social específico.

Independientemente del modelo o los modelos que atiendan al Sordo, debemos destacar algo importante en esta perspectiva: el Sordo tiene acceso a una educación, que de acuerdo con las expectativas sociales le permitirá subir niveles en el escalafón social, lo que sin duda se traduce en un mejor nivel y calidad de vida. Pero, ¿realmente en esto subyace la calidad del sistema educativo bilingüe intercultural que atiende al Sordo? Jeff Strully (2004) indica que la calidad del sistema educativo se inicia cuando comienza a aceptar a la diversidad educativa en sus aulas, es decir, cuando reconoce y respeta la diversidad y considera como positivas aquellas diferencias que los hacen diferentes a los otros.

Cuando las aulas y las escuelas comienzan a aceptar y a respetar a la diversidad, avanzamos con pasos firmes hacia la construcción de entornos y sociedades interculturales. En este sentido la educación que imparte el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del estado de Morelos responde al concepto de calidad enunciado previamente, existen alumnos Sordos dentro de sus aulas que conviven cotidianamente con el sector oyente de la población educativa del plantel Temixco, pero las expectativas familiares respecto a su educación varían de contexto a contexto.

Objetivos y método

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, a lo largo de sus 30 años de experiencia, se ha caracterizado por ser una de las instituciones más importante del país en la formación de profesionales técnicos a nivel superior, su plan curricular además de hacer énfasis en la formación

de competencias técnicas necesarias para el ejercicio profesional, también muestra una clara tendencia a fortalecer aspectos humanísticos en la formación del alumnado.

Dado este panorama no es raro que en las aulas del Colegio confluyan alumnos de diversas culturas, tradiciones o lenguas. Tocante a este último aspecto es muy importante recordar que a nivel internacional, e incluso nacional, existe un debate interesante sobre la importancia que tiene el recibir educación en la lengua materna de cada individuo. La comunidad sorda de México posee su propia lengua, la Lengua de Señas Mexicana y pese a que se ha hablado sobre la importancia de que una persona reciba educación en su lengua, desafortunadamente el sordo en México tiene oportunidades muy limitadas de acceder al nivel medio superior o superior de estudios, por ello es fundamental entender la dinámica que ha llevado al CONALEP Temixco, en el Estado de Morelos, México, a consolidarse como una opción incluyente e inclusiva, no solo para los alumnos sordos que actualmente cursan el bachillerato en dicha institución, sino también para aquellos que aspiran a ingresar a sus aulas.

Si consideramos que el éxito escolar no solo depende de la dedicación académica del alumno sino también del grado de apoyo que el estudiante recibe de su núcleo familiar, entonces es necesario analizar los vínculos afectivos y el grado de conocimiento que tienen los padres de los jóvenes sordos sobre las actividades que estos realizan al interior del aula. Por tanto, uno de los principales objetivos de la investigación es conocer el nivel de apoyo con el que cuentan los alumnos sordos por parte de sus respectivas familias, así como las expectativas que tienen estas últimas sobre la educación que reciben los jóvenes sordos del Colegio.

En este sentido, los datos presentados corresponden a entrevistas hechas a los padres de familia de los once alumnos Sordos que ingresaron al plantel Temixco de CONALEP Morelos en el ciclo escolar 2009-2010.⁵⁵ La muestra, pese a que pareciera pequeña, presenta una serie de características que la hacen ser bastante heterogénea, de allí las diferentes expectativas que tienen los padres de familia ante la educación que sus hijos reciben en el Colegio.

Expectativas familiares ante el modelo inclusivo con jóvenes sordos del CONALEP Temixco.

De acuerdo con los datos proporcionados por los informantes, el promedio de edad de los padres es de 41 años y sólo en un caso se omitió el dato, pues el padre está fallecido (padre del estudiante F), respecto a las madres el promedio de edad es de 44 años. Otro dato importante es que todos los padres de los alumnos son oyentes, por tanto su lengua materna fue el español en su variante oral.

Tocante a su ocupación, está ampliamente relacionada con su formación académica, tal como se puede constatar en las Tablas 1 y 2.

⁵⁵ El número de alumnos Sordos pertenecientes a esta generación de la carrera de Alimentos y bebidas impartida en el plantel Temixco es de doce, pero sólo se tuvo acceso a once entrevistas por parte de los padres. Por cuestiones éticas se omiten los nombres de los padres y de los alumnos, los alumnos serán identificadas con letras de la "A" a la "K" y los padres serán mencionados bajo el nombre de padre o madre del alumno "A" a la "K".

Tabla 1. Escolaridad y ocupación de los padres de familia

Escolaridad	De los once padres en uno de ellos se desconoce la escolaridad debido a que se encuentra separado (divorciado). Uno de ellos tiene formación profesional (arquitecto). Tres tienen la educación media superior inconclusa. Cinco no concluyeron la primaria
Ocupación	Las ocupaciones son variadas y dependen de la escolaridad: Albañil 1 Arquitecto 1 Campesino 2 Comerciante 1 Empleado bancario 1 Jardinero 1 Maestro 1 Desconoce 2

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los padres de familia de alumnos Sordos del CONALEP plantel Temixco del 12 al 15 de julio de 2010.

Tabla 2. Escolaridad y ocupación de las madres de familia

Escolaridad	Cuatro tienen la educación media superior inconclusa. Siete no concluyeron la primaria
Ocupación	Las ocupaciones son variadas y dependen de la escolaridad: Hogar 6 Comercio 3 Servicios de limpieza 1 Costura 1

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los padres de familia de alumnos Sordos del CONALEP plantel Temixco del 12 al 15 de julio de 2010.

Pareciera que la formación educativa no es ningún impedimento para que los padres de familia de los alumnos Sordos tengan buenas expectativas respecto al futuro de sus hijos, en general los padres de familia de estos alumnos están convencidos de que la educación que reciben en CONALEP redundará en un mejor futuro laboral, pese a las limitaciones sociales que implica la sordera.

De toda la muestra analizada cabe destacar que tan sólo dos padres de familia respondieron que tienen expectativas nulas respecto al futuro laboral de sus hijos, incluso consideran que su condición auditiva los hace anormales y limitados. Por ejemplo los padres del alumno “B” comentan al respecto: “Vemos nulas expectativas laborales. La sociedad no está preparada para

aceptarlos y ayudarlos, para entenderlos. Quisiéramos encontrar otra opción para el desarrollo de nuestro hijo como una persona normal, que no sea explotado laboralmente” (Cruz, 2010 julio).

Tal como hacíamos referencia líneas arriba, desafortunadamente existe un fuerte estigma que acompaña aún al Sordo, al punto de considerarlo limitado tanto intelectual como personalmente: el Sordo es un cuasi hombre, es decir, un hombre incompleto por su falta de oído y su inaccesibilidad a la lengua oral, su sordera lo ha aislado tanto social como afectivamente, llegando incluso a considerar que su vida laboral, y por añadidura personal, serán un completo fracaso: “Se le dificultará encontrar trabajo, un trabajo es para hablarle y no va a entender” (Cruz, 2010 julio).

Desafortunadamente este aislamiento social es un fenómeno que se produce dentro de la misma familia de los alumnos sordos, en este caso lejos de generar espacios familiares democráticos en el que el que el sordo sea un participante activo se le relega a una posición ínfima dentro del mismo sistema. Uno de los requisitos básicos para lograr dichos espacios democráticos y de convivencia al interior de las familias de estos alumnos es la generación de espacios bilingües domésticos, al igual que en el aula, en los que tanto el español como la Lengua de Señas Mexicana tengan la misma preferencia; en este caso, el rechazo al sordo, es inevitable debido al desconocimiento de su cultura. Este es justamente el caso de la familia del alumno “H”, donde encontramos un total desapego hacia la vida de este. Los familiares del alumno dicen no haber pensado aún en las expectativas laborales de su hijo, mucho menos saber por qué eligieron CONALEP para la educación del mismo.

Sólo uno de los padres de familia, y el medio familiar en su conjunto, desconocen la Lengua de Señas Mexicana, curiosamente es el caso de la familia del alumno “H” descrito anteriormente, afortunadamente existe el interés por acercarse a este miembro de la familia: “Así que me ponga a platicar una conversación con él, no sé, no sé mover las manos ni nada de eso, no sé. [...] A veces yo trato de que él me explique [...] pero no sé cómo decirle eso. [...]” Finalmente refiere que el medio más idóneo para acercarse a este joven Sordo es mediante el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana: “Me imagino que aprendiendo el habla de las manos, para comunicarme con él”. (Cruz, 2010).

Los testimonios anteriores nos dan un panorama desolador para el Sordo; no obstante, este es tan sólo una parte de la muestra de padres de familia. Así como hay quienes tienen pésimas expectativas para este sector, también están aquellos que apuestan todo a favor del futuro de sus hijos, existen padres de familia que aseguran que sus hijos podrán asistir a la Universidad. Otros conscientes de que la sordera podría acarrear algunos problemas, no dejan de ver un futuro alentador, tal como lo aseguran los padres de la alumna “C”: “De manera personal me gustaría que ella pudiese integrarse a un trabajo, ya sea en alguno relacionado con su carrera técnica o en algún otro que le permita adquirir experiencia laboral, para que obtenga los beneficios que se tienen a través de un trabajo. Sería difícil conseguir trabajo en su campo, pero con un poco de esfuerzo se lograría” Incluso los padres del alumno “D” poseen los recursos necesarios para crearle una fuente de trabajo a él y a sus amigos Sordos: “Voy a abrir un restaurante para que trabaje y le de trabajo a sus amigos Sordos” (Cruz, 2010 julio).

Uno de los principales retos de las escuelas inclusivas es la generación de un espacio donde confluya sin problema la diversidad del alumnado, para nuestro caso concreto es de particular

relevancia la figura del intérprete español-Lengua de Señas Mexicana. Todos los padres de familia de los alumnos Sordos consideran de suma importancia el trabajo del intérprete al interior de salón de clases y, aunque no lo vinculan directamente, consideran que el trabajo de sus hijos al interior del salón de clases es mejor gracias al trabajo del mismo.

Sin duda la función del intérprete ha ayudado a mejorar el sistema de enseñanza del Colegio dotándolo de mayores instrumentos para lograr una educación de calidad y reconocimiento por parte del entorno social, contribuyendo de esta forma a crear la comunidad escolar inclusiva de la que nos habla Susan Stainback (2004), en la que cada miembro de la misma reconoce la valía e importancia del otro:

Hay que insistir en que, en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida de lo posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. (p. 23).

Pareciera que esto es percibido por el entorno social al momento de elegir CONALEP como una alternativa para los Sordos adolescentes que ingresarán al nivel medio superior. El nivel educativo, la presencia de un intérprete, la disciplina y las oportunidades laborales son esgrimidas como las principales fortalezas del Colegio, tal como se muestra en la Tabla número 3.

Tabla 3. Sobre la elección del CONALEP como una opción para los padres de familia de los alumnos Sordos.

Padres del alumno "A"	"Me abrieron las puertas para que mi hijo continuara estudiando".
Padres del alumno "B"	"Es la única institución que cuenta con interprete. Les ayuda a tener una carrera".
Padres del alumno "C"	"Es una opción, hay disciplina, seguridad. Tienen un interprete que ayuda al aprendizaje escolar. Ofrece preparatoria y formación técnica para obtener trabajo a corto plazo".
Padres del alumno "D"	"Fue la última esperanza que tomamos"
Padres del alumno "E"	"Fue una de las puertas que se abrieron para que ellos siguieran adelante con sus estudios, como equipo, como grupo".
Padres del alumno "F"	"Por sus apoyos, por recomendación y el impulso que les dan a los jóvenes".
Padres del alumno "G"	"Porque aquí había oportunidad para ellos".
Padres del alumno "H"	"No sé".
Padres del alumno "I"	"Le gustó y se interesó por CONALEP".
Padres del alumno "J"	"Hemos sabido de generaciones que salen preparadas y tienen trabajo".
Padres del alumno "K"	"Fueron los únicos que nos apoyaron".

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los padres de familia de alumnos Sordos del CONALEP plantel Temixco del 12 al 15 de julio de 2010.

Como hemos visto, el vínculo familiar tanto con el alumno como con la institución se vuelve necesario en un contexto donde algunas veces la discriminación acompaña a lo diverso. De esta forma la familia aparece como pieza clave del sistema social. En este sentido hay dos factores que debemos tomar en cuenta para otorgarle ese peso a unidad la familiar: a) la familia reproduce de forma cultural a la sociedad a partir de la interacción de sus individuos en la cotidianeidad, es decir, desde la experiencia de la vida cotidiana; b) en la medida en la que se presupone que existe una homogenización cultural de los individuos, resultado del proceso de socialización ya mencionado, debemos atribuir este acontecimiento a la singularidad de cada familia y a la forma específica en que cada una de estas células se apropian y reproducen la cultura a través de la vida cotidiana.

Entonces, ¿a qué podemos atribuir la permanencia de ciertos hábitos que se han arraigado en el imaginario colectivo por siglos cómo, por ejemplo, los esquemas de normalidad y anormalidad o salud y enfermedad? Indudablemente a que la estructura familiar, en cuanto a su función, que no su estructura, la cual ha variado muy poco a lo largo de la historia. Para el caso particular del estado de Morelos, en algunas zonas como Temixco, aún predomina el tipo de unidad familiar extendido, gracias a esta composición se puede asegurar la transmisión casi íntegra del patrimonio económico y cultural de una generación a otra, logrando así consolidar ciertos valores asociados a la tradición.

Sin embargo, no debemos dejar de lado el hecho de que la familia es un ente dinámico que se adecua al tiempo y al espacio. Hoy día vivimos en un contexto donde los valores y usos tradicionales son severamente cuestionados; en algunos casos se erradican para abrir paso a valores modernos, pero en otros ambos valores subsisten en un mismo contexto generando choques generacionales y diversas interpretaciones en la forma en la que se aprende y aprehende el mundo.

Cuando los hijos tienen la oportunidad de formar una nueva unidad familiar o doméstica encuentran la posibilidad de modernizar sus valores y prácticas sociales; empero, recordemos que la ruptura definitiva con un patrón cultural es un hecho difícil, más bien se observará que ciertos valores modernos han ganado terreno frente a los tradicionales.

Es así que aún tenemos un panorama muy alentador para estos jóvenes sordos educados en el contexto intercultural bilingüe del CONALEP, seguramente el contacto que han tenido con valores como el respeto a la persona, el compromiso con la sociedad, la responsabilidad, la cooperación y la mentalidad positiva, que forman parte del sistema de valores que el Colegio promueve en su vida académica, los acerque a la construcción de la sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad que anhelan no sólo estos alumnos sordos, sino también la sociedad en su conjunto.

Conclusiones

Uno de los objetivos implícitos al realizar las entrevistas a los padres de familia de los alumnos sordos era saber el nivel de vinculación con sus hijos y la información que poseían sobre estos. Tal como se puede apreciar en la información y testimonios ya mostrados, casi todos los padres de los alumnos Sordos tienen un nivel de arraigo muy marcado hacia sus hijos, aunque no deja de llamarnos la atención que algunos de ellos tienen una expectativa negativa respecto al futuro de sus hijos.

Por otro lado, los padres que poseen una expectativa negativa tienen un nivel escolar bajo; esto sin dejar de tomar en consideración que algunas de estas familias, incluidas las dos con expectativas negativas, viven en un entorno socioeconómico poco favorable, marcado por la pobreza y la carencia. No obstante estas consideraciones, debemos destacar que, independientemente, de la escolaridad y el entorno socioeconómico estas familias están comprometidas con la educación de sus hijos y vinculan el nivel educativo y la escolaridad con un estilo de vida que llene sus expectativas y las de sus hijos.

Cada uno de estos padres reconoce y valora la labor de CONALEP al ofrecer una oportunidad educativa basada en la inclusión, el bilingüismo y la interculturalidad, sin dejar de lado el apoyo económico que brinda a las familias de escasos recursos, en este sentido es fundamental que el Colegio implemente algunos instrumentos destinados a revertir la tendencia de los padres con expectativas negativas respecto al futuro laboral y académico de sus hijos.

A través de la implementación de ciertas estrategias como pláticas obligatorias para los padres de los alumnos sordos al inicio de cada ciclo escolar donde se hable sobre la importancia de la educación y de la peculiaridad del modelo educativo que atiende a los alumnos sordos. Otra estrategia de sensibilización ante la diversidad del alumnado del Colegio sería informar a todos los padres de los alumnos pertenecientes a la carrera técnica de alimentos y bebidas sobre la inclusión de los alumnos sordos al aula regular, de esta forma también se contribuiría a la sensibilización de los padres de los alumnos oyentes ante la diversidad. Es de suma importancia que los padres sean conscientes de la diversidad que rodea a sus hijos y de lo valioso que es reconocerla y respetarla, pues como hemos mencionado estos valores serán transmitidos hacia sus hijos y a las siguientes generaciones.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.
- Cruz, J. (2010, julio). *Entrevistas realizadas a los padres de familia de alumnos Sordos del CONALEP Morelos plantel Temixco*, Manuscrito inédito.
- Cruz-Aldrete, M. (2009). “*Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México*”, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 3, num. 1, pp. 133-145.
- Dávila, P. (2008). “*El largo camino de los derechos del niño: entre la exclusión y la protección*”, en Antonio Padilla y otros (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Casa Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, pp. 71-110.
- Fridman, B. (1996). *La comunidad silente de México: Una etnia ignorada*, manuscrito inédito, Seminario de Teorías de frontera.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Saintback, S., W. Saintback y J. Jackson, (2004). “*Hacia las aulas inclusivas*”, en Saintback, Susan y W. Saintback (ed.) *Aulas inclusivas. Un nuevo método de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid, pp. 23-35.
- Santoveña, M. (2008). “*Una representación de la educación especial: la anormalidad*”, en Antonio Padilla y otros (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Casa Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, pp. 134-165.
- Strully, J. et al. (2004). “*Perspectiva de los padres sobre la calidad de nuestras escuelas*”, en Saintback, Susan y W. Saintback (ed.), *Aulas inclusivas. Un nuevo método de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid, pp. 221-228.

“Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva”⁵⁶

“Tensions between teaching practices and the challenges of the initial teacher training from the perspective of the inclusive education”

Ma. Angélica Valladares* y Pabla Rivera**

Recibido: 05-03-2011 - Aceptado: 06-06-2011

Resumen

El presente artículo aborda el tema de las prácticas pedagógicas en el contexto del proceso formativo desarrollado en la carrera de Educación Diferencial, o especial, de la Universidad Central de Chile (UCEN). Dicho componente de la formación es reconocido como un eje fundamental que permite efectivamente articular los elementos constitutivos del enfoque basado en competencias. Se presentan tanto las características del proceso como las inquietudes y barreras planteadas por los estudiantes y docentes, no sólo de pregrado sino de las distintas ofertas formativas con las que cuenta la Escuela de Educación Diferencial a través de sus programas de Segunda titulación en Educación Diferencial y Magíster en Educación Inclusiva. Dichos planteamientos podrían situarse esencialmente en la tensión generada a partir de la construcción del rol de los denominados “profesionales de apoyo” que orientan su aporte a la atención a la diversidad en los establecimientos educacionales y sus aulas.

Palabras Claves Formación inicial, prácticas pedagógicas, rol profesionales de apoyo, atención a la diversidad.

* Profesora Carrera Educación Diferencial, Universidad Central y Magíster en Educación. mvalladaresa@ucentral.cl

** Profesora Carrera Educación Diferencial, Universidad Central y Magíster en Ciencias de la Educación. priverai@ucentral.cl

56 Algunos contenidos están basados en el trabajo presentado en el I Congreso Nacional “Currículum y Diversidad”, organizado por la Red de instituciones Universitarias Formadoras de profesores de Educación Diferencial o Especial pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, de igual autoría más el aporte de las docentes Jacqueline Abarca y Ana María Hernández (noviembre 2010).

Abstract

This article discusses the topic of teaching practices in the context of the formative process developed in the career of differential education, or special, of the Universidad Central de Chile (UCEN). That component of the training is recognized as a fundamental axis that allows you to effectively articulate the constituent elements of the competence-based approach. Below are the characteristics of the process as the concerns and barriers raised by students and teachers, not only at undergraduate level but of different training offers in the School of Education Differential through its programs of second degree in Special Education, and Magister in Inclusive Education. These approaches could be essentially on the tension generated from the construction of the role of the so-called "professional support" that guide their contribution to the attention to the diversity present in the educational establishments and their classrooms.

Keywords: Initial, teaching practices, role support professionals, attention to diversity

1. Antecedentes

En el marco la misión de la escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, que implica "contribuir al desarrollo del conocimiento, la reflexión, la investigación y la práctica pedagógica en el campo de la Educación Especial, con una clara orientación en los enfoques actuales de la inclusión y la educación para la diversidad", se aprecia la necesidad de cambios sustanciales en las prácticas, que exige transitar desde una pedagogía centrada en un enfoque homogéneo (aún en la propia educación especial), hacia una pedagogía de y en la diversidad. Para ello, resulta pertinente y oportuno evaluar las barreras existentes en los contextos de las escuelas, en las aulas y en el desempeño del rol docente, analizando las tensiones que se producen en las prácticas pedagógicas.

Con el propósito de establecer un marco conceptual en la consecución de los objetivos de este trabajo, se desarrolla a continuación la terminología y los elementos necesarios que definen el aula inclusiva, el rol y el "desempeño del rol" asociado a los profesionales de apoyo y las tensiones en el ejercicio de dicho rol desde la práctica pedagógica. Finalmente se presentan y destacan los elementos principales de la formación inicial de Profesores de Educación Diferencial de la Universidad Central, donde se enfatiza en las características de su perfil de egreso y en la organización de su práctica profesional, instancia donde por primera vez se confrontan las tensiones en el ejercicio del mencionado rol.

1.1 De las aulas inclusivas:

Al hablar del contexto de aula, según Onrubia (2007), algunas de las características a tener en cuenta para que sean inclusivas son: concebirlas como un espacio de realización y resolución de problemas y actividades auténticas y relevantes, donde las experiencias educativas están

diseñadas, en buena parte, por todos/as quienes participan en ellas y debiesen estar organizadas en contextos de actividades simultáneas y diversificadas. Reconociendo además, que en ellas se desarrollan capacidades múltiples, debieran necesariamente promover la autorregulación y la autonomía, privilegiar la colaboración y el apoyo mutuo, establecer vínculos con otras aulas e integrar recursos externos, transformándose, de este modo, en espacios acogedores y seguros para quienes participan en ellas.

1.2 Del rol de profesionales de apoyo:

En el proceso formativo desarrollado en la carrera de Educación Diferencial se ha venido observando una serie de inquietudes, barreras y avances planteados por los estudiantes, docentes y formadores, no sólo de pregrado sino de los distintos programas de formación que ofrece la Escuela: Segunda titulación en Educación Diferencial y Magister en Educación Inclusiva. Dichos planteamientos se sitúan esencialmente en la construcción del rol de los denominados “profesionales de apoyo” que orientan su aporte a la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales que los alumnos puedan presentar en contextos escolares comunes. Lo anterior se instala a partir de las denominaciones relativas a un determinado perfil profesional, que rápidamente se ve influenciado por una serie de factores personales y contextuales que emergen en el ejercicio de dicho rol, en este nuevo contexto laboral y escenario socio cultural, planteando un proceso de constante resignificación, producto de la convivencia, la estructura y organización del sistema educativo en su conjunto y la dicotomía entre lo que se espera de este profesional de apoyo y lo que en efecto representa para cada uno de los actores, su relación y significado con este nuevo rol.

1.3 Propuesta formativa del rol del profesional de apoyo:

Desde la perspectiva del enfoque inclusivo –cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los alumnos y alumnas, considerando sus diferencias individuales y socioculturales– el grado de participación, implicación y responsabilidad compartida que debe existir entre los miembros de la comunidad escolar constituye un elemento fundamental. La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, y no de la Educación Especial o de un grupo de profesores especializados, como se suele entender. Al respecto el informe del Ministerio de Educación de Chile, Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial plantea: “La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, sin embargo, con frecuencia las políticas de educación inclusiva se consideran [sólo] como parte de la Educación Especial, lo que limita el análisis de la totalidad de las exclusiones que se dan en el conjunto del sistema” (MINEDUC, 2004).

Profesores de Educación Básica, Educadores Diferenciales o Especiales y otros profesionales, como Psicólogos, Fonoaudiólogos, entre otros, son considerados como actores partícipes de esta realidad, llamados a establecer una relación igualitaria, desde la complementariedad y diferentes aportes derivados de las experiencias profesionales y formativas que poseen: “La interacción y los aportes desde diferentes perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza es la característica fundamental del trabajo colaborativo” (Fundación HINENI, 2002). Las condiciones

educativas señaladas demandan un cambio significativo en el rol de los profesionales vinculados a la educación, que se espera ilustrar en el presente trabajo.

El concepto de profesionales de apoyo, alude a los distintos actores quienes aportan a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (UNESCO 2002). Hasta ahora esta consideración ha estado vinculada principalmente, al profesor de educación diferencial/especial, además de los psicólogos/as como actores visibles que asumen este rol y a quienes además se les ha atribuido funciones específicas tales como:

- Detección de necesidades de formación de los docentes y canalización de éstas a las instituciones pertinentes, intentando solucionar algunas de ellas.
- Sensibilización e información a la comunidad educativa.
- Evaluación de las NEE y determinación de las ayudas y apoyos que los estudiantes requieren para su permanencia y progreso en el curriculum escolar.
- Planificación de los horarios de apoyo en relación con los requerimientos de la escuela y atención individual de los alumnos.
- Elaboración y adaptación de materiales.
- Elaboración conjunta con el profesor regular de las adaptaciones curriculares y seguimiento de los progresos del alumno con relación a las mismas” (HINENI, 2002)

No obstante, bajo el marco de la educación inclusiva la connotación de “Profesional de apoyo” se hace extensiva a todo actor incorporado a la dinámica de la escuela tendiente a responder a los requerimientos de la diversidad del alumnado.

1.4 Algunas barreras y tensiones para la reconstrucción y resignificación del rol de apoyo evidenciadas a nivel de las prácticas educativas:

Dado que no existiría un único profesional que ostenta el rol de profesional de apoyo, el cual no estaría definido únicamente por el profesor diferencial, es posible observar una serie de desacuerdos que adoptan una variedad de facetas, todas ellas posibles de considerar bajo el término de tensión o conflicto del rol, es así como resulta de especial interés indagar en aquellos factores que limitan o que favorecen esta mirada desde una aproximación a las prácticas pedagógicas y desde los insumos de estudiantes y académicos que participan en este proceso.

Una de las formas fundamentales de tensión del rol lo constituye la ausencia de un acuerdo respecto de su delimitación. Existe entre los mismos profesionales de apoyo, variedad de opiniones acerca de las funciones y responsabilidades que les cabe y que se espera de su ejercicio profesional. La coexistencia de distintos enfoques para abordar el trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, así como en el caso de otras diversidades, por ejemplo: población indígena,

migrantes, entre otras, determina las diferencias existentes en torno a las expectativas frente al rol de los profesionales de apoyo. Es así como desde el enfoque clínico, que aún persiste en las escuelas con proyectos de integración escolar⁵⁷ (MINEDUC, 2007), se aprecia una orientación centrada en las deficiencias de los alumnos, altamente influidas por las normativas escolares y los fundamentos asociados a cada disciplina, tal es el caso de los profesores diferenciales sometidos a la dicotomía de la formación como especialistas en deficiencias o trastornos específicos, versus una formación generalista para el abordaje educativo y curricular de las NEE, o los Profesores de Educación Básica con formación más tradicionalista o tecnócrata versus una orientación progresista con fundamentos propios de la pedagogía crítica, o los Psicólogos que laboran en los establecimientos y cuya opción formativa se orienta a lo clínico o lo psico-educativo.

Del mismo modo, cualquiera de estos profesionales puede plantear su rol desde su representación más tradicional, tendiente a asumir su labor educativa desde la individualidad de su persona o, apoyándose en la expertiz de los diversos agentes educativos, participar en el proceso educacional desde una perspectiva comunitaria, colaborando en la integración y cooperación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, abriéndose incluso a la articulación con redes de apoyo externas a la institución, que potencialmente puedan vincularse a ella, promoviendo el trabajo en torno a una meta común, el lograr el aprendizaje de todos/as sus estudiantes.

Otro tipo de tensión del rol aflora cuando hay desacuerdos entre el concepto que el profesional de apoyo posee de sus funciones y el concepto que se forma el resto de los actores educativos. En tales circunstancias se hace difícil que cada uno de los participantes de esta interacción, piense que el otro integrante desempeña el propio rol en forma adecuada, tal como se ejemplifica a continuación:

El profesor/a diferencial o especial que se constituye como un profesional colaborador y que dirige su actuar principalmente hacia los profesores de aula, mientras la comunidad le atribuye funciones exclusivas dirigidas a otorgar apoyos específicos para ciertos alumnos⁵⁸ (MINEDUC,

57 Frente al proceso de integración, es posible percibir un paulatino tránsito hacia una concepción de un modelo social; sin embargo, en la mayoría de los involucrados, priman conceptualizaciones y prácticas pedagógicas coherentes con un modelo más médico, lo que se evidencia en las modalidades de evaluación para el ingreso y permanencia de los/as estudiantes en los Proyectos de Integración Escolar, conocidos como PIE, las estrategias de apoyo, el trabajo individual efectuado principalmente en espacios diferentes al aula regular y en la poca integración de actividades propias del currículo común. La primacía de este modelo se observa, también, en profesores de aulas regulares, en el hecho que otorgan una mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza de los/as alumnos/as con Necesidades educativas especiales o NEE, a los profesores de apoyo. Es por ello que se hace urgente reorientar la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente de los profesores y profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad, como también estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los/las estudiantes. “Estudio de la calidad de la integración escolar”.

58 Esto nos muestra la persistencia de un enfoque en el que las dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo. Al no poner atención en la transformación de los procesos educativos del aula, muchas veces los “alumnos integrados”, si bien se benefician de las ayudas señaladas, realizan un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial. Esta situación, no sólo limita las oportunidades de aprendizaje y los procesos de socialización e individuación de los niños y niñas con NEE, sino también dificulta el cambio de actitudes y prácticas de los/as docentes.

2008), es decir como el especialista responsable de la atención directa y permanente de aquellos que en particular presentan ciertos diagnósticos.

El profesor/a de educación básica que se constituye como un generador de aprendizaje autónomo en sus estudiantes, sin embargo esos mismos estudiantes, esperan que les fije detalladamente las tareas a realizar para lograr tal cometido, reclamando un rol más dirigido o conocido comúnmente como más tradicionalista.

En el primer caso, es necesario señalar que tal atribución al rol no surge únicamente por el imaginario de los docentes y el conocimiento más o menos cercano que posean sobre la educación especial⁵⁹ (MINEDUC, 2004), sino que también es atribuible al propio desarrollo de la educación especial a lo largo de la historia. Dicho desarrollo no ha estado exento de controversias, debates y fuertes modificaciones, por cuanto se trata de una disciplina que se relaciona con un sistema que requiere variar a propósito del contexto social, político y cultural a nivel nacional y mundial, resumido en un tránsito paradigmático que se inicia (y mantiene) desde la perspectiva clínica o médica, donde el centro de la atención está definida por la precisión y agotamiento de la deficiencia, cuya influencia es señalada por Carlos Skliar (1998) como *"Todavía hoy pueden verificarse dispositivos pedagógicos a través de los cuales se refleja una intención de humanizar estos sujetos y descripciones tendientes a establecer aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo.*

En contraposición y con aún muchas tensiones y desafíos puestos en los profesionales y las comunidades educativas, de avanzar hacia una perspectiva biopsicosocial, que desde el cambio del rol, es necesario acercarlo hacia un lenguaje pedagógico y curricular centrado en las condiciones de acceso, participación y progreso de los estudiantes con NEE en la educación común.

Otras tensiones están fuertemente relacionadas con los valores, actitudes y personalidad del profesional, lo cual interviene en el desempeño de su rol, muchas veces dificultando el ejercicio de sus tareas. Un profesional que generalmente se muestra poco flexible en las determinaciones que adopta y sarcástico en sus apreciaciones, le será difícil enmarcarse dentro de un trabajo colaborativo, estableciendo relaciones democráticas con otros. Condición indispensable en los profesionales de apoyo en el contexto educativo actual.

59 La Educación Especial desde sus inicios estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

1.5. Elementos de la formación inicial de Profesores de Educación Diferencial, bajo el enfoque por competencias⁶⁰ (Tardif, J. 2003)

Creada en el año 2003 bajo el alero de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela de Educación Diferencial se enmarca en dos grandes principios propios de la formación pedagógica de todo profesor/a de la universidad y que le dan las señas de identidad: Valoración e integración de la diversidad humana y Desarrollo del pensamiento crítico.

• Perfil del Educador Diferencial

La Carrera de Educación Diferencial siguiendo los lineamientos establecidos por la Universidad Central, ha adoptado para la formación de sus futuros docentes, un currículum basado en el enfoque de competencias. A través de un Plan de Estudios estructurado en 4 años de duración y a partir del año 2010 con 9 semestres, se enfoca a una formación generalista en Necesidades Educativas Especiales. Desde una perspectiva biopsicosocial de las mismas, el currículo propuesto aborda contenidos esenciales relacionados con la neurobiología, la psicología y la educación, contemplando desde el primer año una vinculación directa con el campo ocupacional mediante prácticas de aprendizaje guiadas, en un amplio espectro de centros educativos tanto de educación especial como regular. De este modo, los estudiantes culminan su formación con una práctica profesional intensiva y la opción de profundizar sus conocimientos cursando una Mención de la especialidad: Discapacidad Intelectual o Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

Cuadro resumen del actual perfil de egreso

AMBITO	COMPETENCIA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que promuevan la participación de todos/as los/las estudiantes en el currículo escolar.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Desarrolla procesos de investigación educativa sobre su práctica pedagógica con rigor científico.
PENSAMIENTO CRÍTICO	Toma decisiones fundadas en un marco ético a partir de la interpretación de situaciones, hechos y prácticas pedagógicas, reflexionando sobre sus consecuencias y efectos.
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN	Genera propuestas educativas de su especialidad, fundamentadas epistemológicamente y con carácter interdisciplinario de las ciencias de la educación

60 Una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia esta esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. Además, la integración en la definición de la “movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos” es capital. Una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

COMUNICACIÓN	Interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje verbal, icónico, analógico y tecnológico, adecuando el discurso a diferentes situaciones comunicativas y contextos, según audiencias, contenidos y propósitos.
EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NEE	Evalúa de manera continua e integral las características y necesidades de los alumnos/as y los factores contextuales que inciden en los procesos y resultados de aprendizaje.
PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO EN RESPUESTA A LA DIVERSIDAD Y LAS NEE	Planifica e implementa procesos educativos para dar respuesta a la diversidad y las NEE, en distintos niveles de enseñanza y contextos educativos.
ORIENTACIÓN Y APOYO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Orienta y apoya a la comunidad educativa para la generación de condiciones que posibiliten una respuesta educativa integral y de calidad a los alumnos que presentan NEE desde una perspectiva inclusiva.
DESARROLLO DE UN CLIMA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	Genera un clima socio-afectivo y participativo que propicie el aprendizaje y las interacciones positivas entre los distintos actores de la comunidad educativa, basado en la confianza, cooperación, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad.

• **Propuesta formativa y modelo de práctica pedagógica final: Práctica Profesional**

La práctica profesional tiene como principal objetivo, articular el proceso formativo de los/as estudiantes en torno a la experiencia de un profesional de apoyo a los procesos de inclusión educativa de todos los alumnos/as y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales vinculándose además, con la profundización en un área de especialidad y el desarrollo de una investigación afín, conducente al grado de licenciado en educación y al título profesional de profesor/a de Educación Diferencial.

En el ámbito de la Educación Especial, el modelo de práctica propuesto, es esencialmente de carácter dinámico, flexible e interactivo. Busca favorecer el desarrollo de las competencias que requiere un educador diferencial del siglo XXI, en el marco de la Política actual de Educación Especial, la nueva Ley General de Educación y los principios de la Educación Inclusiva. Está basada en el enfoque de derechos, calidad y equidad para todos los/as alumnos y alumnas en general y para los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en particular, principalmente bajo la modalidad de trabajo colaborativo e interdisciplinario. Coloca en el centro del desarrollo profesional de los/as estudiantes, a los alumnos/as y a los contextos de desarrollo en los cuales se insertan y conviven (aula, escuela, familia y comunidad), entendiéndolos como elementos interactivos, influyentes y determinantes en el logro de aprendizajes significativos y de calidad, que permiten potenciar su desarrollo personal y social al máximo. Se espera que el/la futuro/a docente se asuma como sujeto protagónico del cambio educativo, convirtiéndose en un agente transformador de su realidad, crítico y reflexivo no sólo de su ser y hacer, sino

también de los factores contextuales, sociales y políticos en los que se inserta. Tales exigencias, se constituyen en el eje articulador de nuestra línea de práctica que se instala en forma gradual, a través de cada uno de sus momentos formativos: Práctica Inicial –Intermedia y Profesional, permitiendo la apropiación de los diferentes niveles y modalidades educativas que el sistema Chileno ofrece.

Organización Práctica Profesional.

Ámbito formativo	4° año Carrera de Educación Diferencial, UCEN
Grupo objetivo	· Alumnos/as que presentan NEE integrados al sistema de educación regular.
Contextos de desarrollo	· Instituciones educativas de educación regular con proyecto de integración · Familia · Comunidad
Rol Educador diferencial	· Educador diferencial como apoyo y orientador de la integración y atención de las NEE en conjunto con otros profesionales, principalmente con Profesores de educación regular.

1° etapa: Evaluación inicial del contexto educativo y de un grupo curso definido por el establecimiento, cuyo resultado es: Informe de evaluación con el análisis de la información recabada a través de distintos medios y fuentes, como revisión de antecedentes disponibles, aplicación de pruebas formales e informales, entrevistas a profesores y familia. Esto permite identificar las características individuales y contextuales, así como las barreras personales y/o contextuales que dificultan o favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos/as en el aula, esto anticipa la identificación de NEE que presentan algunos alumnos/as. Esta etapa requiere de la participación conjunta entre el profesor de aula y profesionales docentes y no docentes.

2° etapa: Diseño y presentación de un Proyecto educativo inclusivo, cuyo resultado es: la identificación de las modalidades y recursos de apoyo con que cuenta el centro educativo a la que se integra o complementa la propuesta del estudiante en práctica, proponiendo y consensuando las funciones de los diferentes actores involucrados en el proceso, el enfoque de trabajo, formas y procedimientos de apoyo (dentro y fuera del aula) momentos y horarios en que se implementarán esos apoyos.

3° etapa: Evaluación y seguimiento, cuyo resultado es: Procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes como de los avances y ajustes al proyecto.

Las 3 etapas descritas incluyen instancias de consulta, presentación y retroalimentación del proceso con los directivos docentes, profesores de aula (de distintas asignaturas), profesores diferenciales de distintas especialidades, algunos profesionales no docentes (psicólogos principalmente), familia y tutores de práctica de la Universidad, éste último tiene como función informar permanentemente al establecimiento de las etapas, acompañar y orientar a los/as estudiantes y proveer de información en general. Cabe señalar que bajo la denominación de profesores guías

de práctica se considera el aporte de un profesor de aula que se relaciona de forma permanente con el o la estudiante del curso designado; un profesor diferencial de proyecto de integración o Grupo diferencial⁶¹ (MINEDUC 1999) y el profesor tutor de la Universidad, quienes participan del proceso de evaluación del desempeño de los/as estudiantes.

2. Caracterización de las escuelas

La práctica profesional de los estudiantes en proceso de formación se desarrolla en contextos educativos diversos que atienden a estudiantes desde el nivel pre- escolar, pasando por la educación básica y hasta la enseñanza media. Estos establecimientos educacionales son, por lo general, subvencionados por el Estado y se caracterizan por contar con programas de integración de alumnos con NEE y equipos de profesionales que les proporcionan apoyo. Estas experiencias localizadas en dos regiones del país, Santiago y La Serena, han permitido que nuestras estudiantes culminen sus procesos formativos poniendo en práctica su rol en escuelas y aulas regulares.

2.1 Descripción de Aulas

En las aulas se puede evidenciar que el número de estudiantes es en promedio de 40 alumnos, incluyendo entre 5 a 6 estudiantes con NEE de carácter permanente o transitorio.

En lo que respecta a las prácticas de aula, se observa predominio de clases expositivas en que la mayoría de los docentes inician la jornada de trabajo saludando a los alumnos y luego señalando verbalmente el tipo de actividad que realizarán durante la clase, expresando por escrito en la pizarra, el aprendizaje esperado de la jornada o bloque de trabajo. Posteriormente entregan las indicaciones, sin asegurarse de que el ambiente de trabajo sea propicio para aprender; muchas veces se solicita silencio, sin verificar la comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes e incluso de que hayan guardando el silencio solicitado.

En estas actividades se observa que generalmente los estudiantes deben realizarla de manera individual y en una modalidad de papel y lápiz, las que pueden ser desde lecturas, resolución de problemas matemáticos, u otras. Se observa en general bastante homogeneidad en las actividades, en general omitiendo momentos de revisión del trabajo.

En lo que respecta al nivel de participación de los estudiantes en las aulas observadas, éstos participan de las actividades, no obstante descuidan la calidad y precisión del trabajo. Muchas veces quedan inconclusas o quedan sin revisión, llegando el momento final de los bloques de clases, a veces repentinamente, sin enfatizar el cierre de las actividades y constatando el nivel de aprendizaje en el proceso.

61 Los Grupos Diferenciales de los establecimientos de educación regular, tienen como propósito atender alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, no asociadas a discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente.

Otro elemento importante es respecto al clima de aula. En general se observa que en las aulas los estudiantes se mantienen permanentemente conversando sin respetar turnos, o guardando silencio, mientras algún compañero consulta dudas que pudiesen ser de beneficio para todos.

Se observa que los estudiantes en ocasiones se manifiestan actitudes agresivas entre ellos que no se condicen con las normas acordadas y expresadas en los paneles dispuestos en los muros de las salas.

De parte de los docentes suele observarse que para el mejor control del comportamiento, se utilizan escasas variedades de estrategias, siendo la anticipación a prohibir el recreo, ofrecer anotaciones negativas, llamadas al apoderado, ofrecimiento de enviar al inspector o a algún directivo. Las mínimas veces se hace mención a destacar los comportamientos positivos, que si se observan en algunas ocasiones.

La forma de organizar a los estudiantes es generalmente ubicarlos de la misma manera, sentados todos los estudiantes en sus respectivos puestos, uno tras el otro, frente al pizarrón. En ocasiones se organizan por filas, acorde al nivel de rendimiento que los caracteriza. En algunas de ellas se percibe que los estudiantes pertenecientes a los Proyectos de integración escolar, PIE⁶² (MINEDUC, 2003) o con características mencionadas por los docentes como con problemas de aprendizaje, están ubicados en los puestos más cercanos a los docentes.

La interacción entre los docentes y estudiantes se observa algo distante, entregando instrucciones e indicaciones de manera general, identificando a los estudiantes y mencionando por sus nombres, más bien cuando ameritan un llamado de atención para controlar la conducta.

2.2. Interacciones de los profesionales de Apoyo

De acuerdo a las observaciones existe una organización horaria de los profesionales de apoyo; educadoras diferenciales, psicopedagogas, psicólogos y fonoaudiólogos, que tienen a su cargo el trabajo con estudiantes pertenecientes a los PIE para su atención, la que no siempre es realizada. En ocasiones se observa que los estudiantes son retirados del aula regular para realizar el trabajo en el aula de recursos. Sin embargo en situaciones de evaluaciones (pruebas o controles), actividades de celebraciones, ensayos para actos u otros, optan por no retirarlos de la sala y prefieren no interrumpir la actividad ya comenzada.

Los distintos profesionales de apoyo, en general se organizan bajo la dirección de un profesional que cumple el rol de coordinador de los proyectos. Para ello se destina un tiempo semanal en que se realiza el trabajo de equipo para revisar estudios de casos, tomar acuerdos de las acciones posteriores y especialmente para revisar el estado en que se está desarrollando la actividad del equipo profesional.

62 Un Proyecto de Integración Escolar es una estrategia o medio que dispone el Sistema Educativo que permite disponer de recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular.

En este contexto descrito, se destaca el predominio de un trabajo paralelo al trabajo de las aulas, incluso paralelo a los proyectos institucionales de los establecimientos educativos, con acciones individuales de los distintos profesionales. Todo lo anterior da cuenta de un enfoque clínico que aún persiste, faltando avanzar hacia un enfoque más integrado e inclusivo.

2.3. Desempeño del Rol de los Educadores Diferenciales

Los educadores diferenciales, al igual que el trabajo que realizan los otros profesionales de apoyo, en las mínimas ocasiones se observa que permanecen en las aulas regulares. Cuando esto es así, se observa un trabajo más bien dirigido y centrado en aquellos estudiantes beneficiarios de los programas de integración. Este trabajo desarrollado, no siempre ha sido planificado y acordado en forma conjunta con los docentes de aula.

Lo que si se observa, es que en situaciones de evaluaciones (pruebas u otro), ellas si permanecen en el aula, dando apoyo en lo que refiere a las instrucciones y ayudando a que los niños puedan dar término a esta actividad. Cuando esto no se logra, los estudiantes son llevados al aula de recursos para finalizar las pruebas o controles.

Cuando en algunas ocasiones otros estudiantes en situaciones de evaluación solicitan ayuda, ésta suele ser negada explicando que no deben dar ayuda a todos los niños.

2.4. Tensiones desde la formación inicial

A través de las experiencias de prácticas educativas hemos constatado tensiones entre el modelo formativo que sustenta la universidad y la realidad a la que se enfrentan en los establecimientos educacionales los futuros educadores, especialmente en la etapa de práctica profesional, ya que destinan una importante proporción de su jornada semanal durante el año lectivo a esta actividad formativa.

Estas tensiones surgen básicamente a partir de las competencias que nuestros estudiantes deben poner en acción en las actividades que desarrollan en las escuelas, dando énfasis con su labor a la atención a la diversidad que se presenta en las aulas y escuelas, labor que compete a los llamados "profesionales de apoyo", desde la perspectiva de las escuelas inclusivas.

En lo que respecta a su aproximación a los establecimientos, se espera que puedan en un principio realizar una evaluación del contexto educativo requiriendo del apoyo de los distintos actores de la institución para recabar información, apoyo que no siempre es entregado, ya sea por la falta de tiempo u otros elementos a los que hacen mención.

El compromiso de tener una apertura de las aulas para desarrollar el trabajo de práctica profesional, es un compromiso que en primera instancia se ofrece y compromete desde los equipos directivos de los establecimientos, y si bien ha sido aprobado por los docentes de aula, éstos reconocen desconocer este tipo de labores de los educadores diferenciales. En este sentido se deja una tarea

importante a los propios profesionales en formación, como a los tutores de práctica profesional, para generar las confianzas y precisar las etapas y ventajas de este tipo de práctica.

En lo que respecta al aula, también se debe comenzar con una evaluación inicial del grupo curso asignado, tarea que no siempre es bien comprendida en un principio, ya que suelen los docentes asignar ellos los casos que requieren una atención individualizada y que de preferencia debe ser realizado fuera del aula regular. En esta evaluación inicial se debe profundizar en la caracterización y el conocimiento del espacio educativo; evaluación de los niños y niñas, las prácticas docentes, la infraestructura del aula, especialmente en la identificación de barreras y potencialidades que se relacionan con el aprendizaje y participación de todos y todas.

En este mismo contexto de aula, se espera que haciendo uso de esta información recopilada en la evaluación inicial y en conjunto con las educadoras de aula, puedan proponer planificaciones diversificadas, que puedan en lo posible, responder a las características individuales y grupales del curso. Estas actividades son siempre en un principio acogidas por algunos profesores solamente, ya que siempre se hace mención a la falta de tiempo para hacer actividades extraordinarias a su labor de hacer las clases.

Otra actividad importante a desarrollar es el diseño y presentación de un proyecto educativo inclusivo, cuya finalidad es lograr en un trabajo colaborativo entre las distintas estudiantes 4 o 5 profesionales en práctica, que realizan su proceso en dicho centro, es la identificación de las modalidades y recursos de apoyo con que cuenta el colegio, para complementarlo, enriquecerlo u organizarlo, incorporando su participación. Surge aquí la dicotomía entre las expectativas de nuestras estudiantes y la manera en que se desarrolla el trabajo en los colegios, es decir un marcado enfoque clínico, versus una mirada más inclusiva.

3 . Experiencias de Prácticas Pedagógicas para avanzar hacia una escuela Inclusiva

3.1. Análisis de la experiencia de formación de futuros educadores diferenciales a través del modelo de práctica profesional desde la Universidad Central. Reflexión desde los estudiantes

• Las fortalezas

Los estudiantes han observado que la modalidad de trabajo, si bien se aleja de las funciones observadas por parte del ejercicio del rol de los profesores diferenciales de los PIE, les ha permitido poner en juego la visualización de las redes de apoyo que rodean el establecimiento y que se encuentran al interior de éste, como otros programas y proyectos en marcha.

Claramente se ha destacado la posibilidad de aportar en el cambio de mentalidad con respecto a la diversidad y las prácticas inclusivas, ya que al permanecer mayoritariamente al interior de

las aulas regulares, se facilita el intercambio con los docentes y los alumnos, estar atentos a sus diferencias individuales y a proveer de alternativas al desarrollo de las clases.

Se destaca además, el aporte que genera el conocimiento del contexto educativo y del aula común, el cual permite el desenvolvimiento integral de los niños en los diferentes subsectores de aprendizaje, tanto con los profesores como con los pares. Esto facilita además el hecho de que los alumnos identificados como "alumnos integrados" o con NEE, puedan tener una mayor continuidad de su proceso educativo y por tanto que exista una menor segregación en el contexto educativo.

El compartir un espacio común por un tiempo prolongado, permite generar mayores instancias para instaurar un trabajo colaborativo con el profesorado, da la posibilidad de apoyo a todos los alumnos, permite plantearse desde el foco en que todos los alumnos aprendan según su capacidad, de hecho en algún momento los estudiantes en práctica observan un cierto nivel de "empoderamiento" al momento de ser consultados frente a decisiones curriculares, procesos evaluativos, más aún en el contexto de ausencia de profesores titulares. Este espacio y proceso, permite además, la propuesta e implementación de una planificación diversificada en conjunto con el docente de educación común, por lo tanto otorga la posibilidad de proveer de apoyos sistemáticos y generales al grupo curso incluyendo a los alumnos con NEE. Se abre la posibilidad de brindar mediación oportuna y atingente, favoreciendo una mayor participación de los estudiantes con NEE en todas las instancias educativas.

Finalmente se visualiza la posibilidad de colaboración y orientación más directa con las familias, a través de la organización y la convocatoria de actividades de evaluación, orientación y mayor conocimiento del contexto que rodea a los estudiantes.

• **Las oportunidades**

Los estudiantes valoran el enfoque de la inclusión en la escuela, como un aporte directo a la potencial transformación de la sociedad.

Dado que el tiempo que permanecen los alumnos/as en la Escuelas es significativo, y en especial con respecto al tiempo que comparten con sus profesores de aula, se observa como una oportunidad más real de co-responsabilidad y compromiso por parte de los profesores de aula con ellos/as, en particular con los alumnos/as con NEE.

Esta modalidad de trabajo colaborativo, en que los roles se complementan y donde el rol de apoyo puede transitar entre el apoyo a la docencia y esencialmente a los aprendizajes, puede finalmente entregar la oportunidad para mejorar la gestión educacional en términos de la reorganización de los distintos soportes e iniciativas que desarrollan las escuelas, tantas veces implementadas en forma más bien aisladas, por tanto alejadas de una mirada más holística.

Es un hecho el que las actuales normativas respaldan las posibilidades de atención y dan una visión más global a nivel mundial, acerca de los derechos de las personas, en particular respecto del efectivo ejercicio del Derecho a la Educación.

La perspectiva del rol de los profesionales de apoyo, puede tener un impacto en torno a un cambio de mirada desde la composición de los equipos multidisciplinares al desarrollo y ejercicio real de una mirada interdisciplinaria.

• **Las debilidades**

Muchas son las evidencias, particularmente de los estudios del MINEDUC, acerca de la falta de tiempos disponibles y hasta considerados para los equipos de integración, para atender dentro del aula común a los alumnos con NEE, esto tiene influencia en las limitaciones reales y en general para atender la diversidad de necesidades que hay dentro de un aula (dicho aspecto es considerado por muchos de nuestros estudiantes como una cierta falta de compromiso).

Las señaladas restricciones, son visualizadas en tareas específicas, muy propias de la labor más tradicional y casi exclusiva de los profesores diferenciales, en relación a la escasa implementación de adaptaciones curriculares y adaptación de materiales, este último aspecto no sólo en relación a las NEE, sino a situaciones puntuales que se presentan en las aulas, como problemas económicos de las familias o simplemente por desmotivación de los alumnos/as, en cualquier caso, respecto de contar con recursos didácticos apropiados para atender eficaz y eficientemente a la diversidad del alumnado.

Desde la posición de los profesores regulares, se plantean algunas debilidades en torno a la falta de interés de algunos docentes, para trabajar con el equipo de integración, inclusive vista como una falta de validación de los aportes frente a la labor docente más cotidiana.

Los estudiantes en práctica evalúan de forma frecuente el que los apoyos se brindan de manera uniforme para todos los estudiantes, sin considerar las características y necesidades individuales de cada uno.

En resumen las principales debilidades se asocian a un escaso trabajo colaborativo entre docentes del PIE y de aula común.

• **Las amenazas**

La mirada global de los estudiantes, planteada en los permanentes talleres paralelos a la práctica, dan cuenta de una reflexión macro en cuanto a que el modelo de la educación chilena no estaría capacitada para enfrentar el modelo inclusivo, considerando como parte de las posibles causas al hecho de que la Educación Especial, aún se centra en los diagnósticos de los estudiantes, viéndose debilitados los apoyos pedagógicos que se les deben brindar. Esta reflexión incluye una escasa mirada integradora por parte de las escuelas.

Sin duda que una fuerte amenaza transmitida durante el proceso anual que dura la experiencia, es el hecho de enfrentar un Rol no entendido dentro del establecimiento y principalmente por parte de los profesores de aula, lo cual amerita acuerdos y mediaciones permanentes desde y hacia los distintos actores que participan del proceso. Esta situación tiene implicancias para los propios estudiantes en términos de un cierto choque con la representación social del perfil del educador

diferencial de la U. Central como profesor de apoyo que lidia con la representación más tradicional de la profesión, muchas veces marcada por los espacios más que por el rol propiamente tal.

En cuanto al proceso formativo y el perfil de egreso, un aspecto no menor es el alto nivel de complejidad que se genera a propósito de formar las competencias, altamente valoradas y precisamente relacionadas con el trabajo en equipo o colaborativo, dado que su relación con la experiencia real y manifiesta desde posibles modelos, se ve interferida por las situaciones antes señaladas.

3.2 Aportes para avanzar hacia escuelas y aulas más inclusivas. Reflexión desde los Profesores Guías de Práctica

Tanto los avances y desafíos observados por los profesores guías de aula son recogidos a partir de pautas de observación compartidas entre ellos y los tutores de prácticas en el transcurso de este proceso.

• Avances observados desde los profesores guías de aula

Los profesores guías, especialmente aquellos que están a cargo del grupo curso, han logrado en el transcurso del proceso de práctica desarrollado por los estudiantes en práctica profesional, identificar significativas ventajas para la tarea educativa en el desempeño del rol como profesional de apoyo.

Destacan que estos profesionales en formación logran familiarizarse con los procesos, metas, contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de un profesional que sólo se incorpora de manera esporádica al aula regular. Se esfuerzan en buscar diferentes procedimientos para conocer las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, valoran la evaluación inicial que se realiza, ya que permite que ellos mismos como docentes, conozcan, identifiquen y valoren características de los estudiantes que posteriormente son de vital utilidad para la preparación de las clases.

Mencionan que en sus experiencias y conocimientos se relacionaba la labor del educador diferencial como un profesional que realizaba diagnósticos, desconociendo que se amplía la utilización de variados instrumentos y procedimientos de recolección de información y evaluación que permitan determinar las necesidades educativas de los alumnos /as.

Se valora también la capacidad de planificar de acuerdo al programa del curso, incorporando criterios de adaptación curricular y en colaboración con el profesor guía de aula en la elaboración de las adaptaciones necesarias para el o los alumno(s) con NEE.

Otro elemento que identifican como positivo es que logran organizar el tiempo y espacio dando apoyo a los estudiantes con y sin NEE en el aula regular, logrando establecer relaciones empáticas con los estudiantes sin interferir en las tareas planificadas por el docente, aprovechando los recursos humanos y materiales de que se dispone.

En este proceso se logra avanzar hacia una actitud y un actuar en colaboración con las personas que trabajan en el centro educativo, especialmente con el profesor de aula, favoreciendo indudablemente en las interacciones positivas. En lo que respecta a la participación con los equipos de profesionales de apoyo, han ayudado a potenciar las relaciones entre ellos, ya que han por ejemplo, planificado en conjunto con ellos, talleres para todos los docentes. Estos talleres han sido beneficiosos, reconociendo la importancia de trabajar en conjunto para diseñar y aplicar las adaptaciones curriculares necesarias para los y las estudiantes con NEE que lo requieren.

Lo más significativo que se destaca es que estos estudiantes logran proponer y por ende comprometer a los profesores de aula en las propuestas de actividades de aprendizaje diversificadas para los y las estudiantes.

Reconociendo que en un principio se hacía notar que en las evaluaciones a los estudiantes no se les podía ayudar, ahora se valora como positivo el trabajo desarrollado, ya que se destaca como una mediación entre los y las estudiantes y los instrumentos de evaluación que permiten ir verificando los logros de los aprendizajes, especialmente de aquellos con NEE.

• **Desafíos que identifican los profesores guías de aula**

Los docentes que han participado de este proceso de acompañamiento de nuestros estudiantes, profesionales de apoyo en formación, identifican algunos desafíos que será importante de considerar y abordar en las etapas posteriores y que sin duda enriquecerán un trabajo más colaborativo que permitan avanzar hacia escuelas y aulas más inclusivas.

Destacan por ejemplo que deben proponer y utilizar más procedimientos evaluativos y de asesoría para comprometer una participación más activa de la familia de los estudiantes con NEE. Implementar también diversas modalidades de apoyo específico para los estudiantes, acorde a la naturaleza de las NEE, especialmente en casos de estudiantes en situación de discapacidad.

Será también necesario hacer propuestas de adaptaciones curriculares en cuanto a estrategias, materiales y evaluación que se relacionen con los objetivos y contenidos que se ajusten a las exigencias de evaluaciones externas. Este desafío es reiterado en casos de los cursos que deben participar de evaluaciones nacionales como el SIMCE⁶³ (MINEDUC, 2011) u otras evaluaciones que realizan al interior de los establecimientos.

Se debe seguir avanzando en el fortalecimiento de un trabajo más colaborativo con los otros profesionales de apoyo que trabajan en los centros educativos, de manera tal que queden instalados procesos tareas y acciones, una vez que ellos hayan finalizado su proceso de práctica profesional y que den cuenta de un cambio real en la cultura interna del colegio y en el fortalecimiento de estos equipos como profesionales de apoyo.

63 El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

3.3 Indicios de transformaciones en el aula y escuelas y desafíos identificados.

Estos indicios que se identifican surgen de los registros de observaciones de los profesores tutores de práctica profesional y que se han sistematizado con procedimientos e instrumentos, utilizando para ello básicamente la observación que se realiza en las visitas semanales a los colegios y aulas.

La significación de estas observaciones supone haber determinado previamente el ¿Qué se va a observar?, ¿Por qué se quiere observar? y ¿Para qué se quiere observar?

Es así como básicamente se toman como indicadores los elementos recogidos y transmitidos en las primeras etapas de la práctica de los profesionales en formación.

Para ello se logró para analizar y valorar ciertas situaciones educativas en el ámbito del aula llevando un registro y un seguimiento sistemático de ellos. Cada uno de estos indicadores permitieron explicitar e intencionar en los profesionales en formación la retroalimentación de su trabajo, que permitió a ellos y ellas ir en el transcurso del proceso tomando decisiones orientadas a la mejora del planeamiento y la acción educativa en cuanto a metas, contenidos, estrategias, necesidades de apoyos, adecuaciones, recursos, entre otros aspectos.

El registro escrito de las observaciones sistemáticas que realizamos como tutores de práctica pretende además impactar en las estrategias aplicadas a estudiantes en los cursos, dando a conocer algunos avances en el cambio de enfoque del y de las acciones que cada actor que participa del proceso pueda favorecer el proceso pedagógico de los estudiantes.

• Avances observados por los tutores de práctica.

Uno de los indicios que dan cuenta de signos de cambio, es que se aprecia cada vez menos distanciamiento entre el discurso y la puesta en acción, ya que si bien en un principio se reconoce un conocimiento sobre el enfoque inclusivo, se observaba la necesidad de que los estudiantes con NEE fueran atendidos fuera del aula regular. En esta etapa se reconoce y valora el aporte de los profesionales de apoyo para todos los estudiantes del aula y especialmente la posibilidad de realizar un trabajo en colaboración con ellos, como profesores guías en beneficio de todos los estudiantes.

En cuanto a la evaluación inicial se valora la utilidad de la recogida de información, ya que si bien teóricamente se reconoce la existencia de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, los docentes no visualizaban la forma de identificar esas y otras características en sus estudiantes y de considerar esta información como parte de las planificaciones.

En relación a los espacios físicos se observa con mayor frecuencia la disposición de los elementos de la sala con diversidad de formas de ubicación y organización de los alumnos/as. Estos cambios en gran medida permiten favorecer la autonomía y movilidad de los alumnos, permitiendo que se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y formas de agruparse de los estudiantes. En

tal sentido, se permite y valora que el profesional en práctica se movilice dentro del aula, dando apoyo a los distintos estudiantes, con y sin NEE.

Por su parte los estudiantes ven con mayor naturalidad la presencia de estos profesionales de apoyo, considerando que tanto el ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en las distintas actividades del aula.

Se observa que los estudiantes de los distintos cursos y niveles, disfrutan con la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo en grupos, proyectos e incluso que es beneficioso que no todos estén realizando la misma actividad en los mismos momentos. Se observa con mayor naturalidad que pueden compartir tareas y responsabilidades como ayudar a algunos compañeros de su curso que pueden presentar alguna dificultad.

En el trabajo entre el docente de aula y el profesional de apoyo en práctica, se ha avanzado en compartir la planificación del trabajo de aula, logrando acuerdos incluso en sesiones de clases con un modelo compartido de enseñanza.

Se organizan para hacer reflexiones, análisis y propuestas para el aprendizaje de sus estudiantes. Es así como las planificaciones diversificadas se acuerdan, discuten y organizan, distribuyendo entre ellos responsabilidades. Se han organizado salidas a terreno que benefician a todos los estudiantes, definiendo previamente sus objetivos.

Cada vez más se observa una disposición a escuchar comentarios y contribuciones para mejorar el trabajo, modificando las acciones de aula en coherencia a las recomendaciones que ambos se dan.

• Desafíos para seguir avanzando hacia escuelas y aulas inclusivas desde el aporte de los profesionales de apoyo en formación.

Algunos de los desafíos que se logran identificar y visualizar desde la perspectiva de tutor de práctica y entendiendo que los profesionales en formación permanecen transitoriamente en los establecimientos y por la etapa en que se encuentran, existen muchas competencias que no son profesionales, sino consideradas como competencias del perfil de egreso, hay elementos que se tornan desafiantes para aportar desde este ámbito a las escuelas para que vayan avanzando hacia transitar a escuelas más inclusivas.

Sin duda uno de los elementos que se hace muy necesario de hacer más intencionado y explícito es que a nivel de centro educativo de debe integrar el proceso de flexibilización del currículum como parte del proyecto educativo institucional y de la gestión pedagógica que la escuela lleva a cabo para todos/as los alumnos/as que asisten a ella.

El colegio debe asumir la tarea de concretar esas intenciones educativas y contextualizarlas a su realidad para dar respuesta a su propio proyecto.

Este proceso debiese ser el resultado de la reflexión y el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa, integrando a todos los profesionales de apoyo a enfrentar a la tarea de

planificar la acción educativa, teniendo presente la respuesta a la diversidad como un elemento central en la toma de tales decisiones (Blanco, R. 2000).

Por tanto será de vital importancia para conseguir la necesaria motivación y compromiso por parte de los actores educativos para su puesta en práctica (MERCOSUR, 2000).

Sería necesario también tomar acuerdos en criterios y orientaciones para el diseño de unidades didácticas para que la planificación de la enseñanza puede ser vista como un proceso de toma de decisiones que se desarrolle en torno a tres preguntas esenciales: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar.

Se debiese potenciar la utilidad de la planificación diversificada bajo el Diseño Universal del Aprendizaje como un modelo que pretenda superar la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos alumnos, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2008).

Considerar integrado a las prácticas de aula, algunos rasgos distintivos de una evaluación inclusiva (Coll, C y Onrubia, J., 2002), que sea considerada como un proceso continuo, que enfatice el carácter cualitativo y multidimensional, que pueda avanzar como un proceso conjunto entre profesor/a y alumno/a y que los indicadores y criterios de evaluación deben ser conocidos por todos. Siendo sobre todo una evaluación también diversificada y flexible y que se apoye en tareas realistas, contextualizadas y relevantes.

Otro desafío es profundizar los conceptos de Adaptación Curricular para definir en conjunto los criterios de las adaptaciones curriculares que se desarrollan en las escuelas.

En cuanto al trabajo colaborativo se debe fomentar la planificación, la evaluación interdisciplinaria y el trabajo colaborativo permanente.

Otra acción necesaria como desafío que nos surge es como desde esta tarea aportar al trabajo entre docentes ya que desde esta perspectiva este trabajo de colaboración es entendida como una estrategia formativa, de aprendizaje y apoyo que aporta al mayor conocimiento de las características de los alumnos, así como de las condiciones y factores en los cuales se desarrollan los aprendizajes de todos y todas. Esto permitirá evaluar la propia práctica, observar y evaluar las competencias de los estudiantes y de la dinámica general de la clase, etc.

Conclusiones

Los programas de formación inicial de los docentes de educación especial, en América Latina, siguen formando mayoritariamente en la especialidad por discapacidad específica (Guajardo, 2010). Congruentes con los requerimientos del campo laboral que continúan abogando por la presencia de profesionales expertos en la deficiencia, es decir, de las condiciones personales del sujeto desde la perspectiva clínica que facilite su diagnóstico y categorización, que se distancia de las orientaciones conceptuales existentes sobre el tema, basados en el avance de conocimiento teórico y empírico desarrollado en el último tiempo. Esto último, vinculado al perfil de egreso propiciado por la Carrera de Educación Diferencial, plantea la necesidad de un profesional comprometido con el aprendizaje de todos los alumnos, orientando su función hacia la escuela como globalidad y a un trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa en la búsqueda de respuestas a las nuevas demandas y retos que plantea educar en la diversidad.

Esta manera de concebir el rol del educador diferencial con frecuencia choca con los enfoques tradicionales que aún persisten en muchos centros educativos y que se resisten al cambio, convirtiéndose en un permanente desafío para los procesos formativos en el área de las prácticas de los futuros profesores de educación diferencial.

En este marco, los principales beneficios observados en estas experiencias tienen relación con una visión amplia del profesor diferencial en términos de las características y necesidades de los alumnos, entre ellos los ritmos y estilos de aprendizaje de un grupo curso, lo cual da la oportunidad a los profesores y al establecimiento de considerar ajustes pertinentes, mayor conocimiento de los factores escolares, familiares, sociales y de la salud que afectan los aprendizajes de los alumnos, la complementariedad de los apoyos dentro y fuera del aula, la conexión de los estudiantes con la continuidad de los aprendizajes, ante la ausencia de los profesores titulares; la posibilidad de apoyar en la organización interna del aula a favor del clima y de las relaciones interpersonales; la atención simultánea de algunos alumnos que presentan NEE en el aula, no sólo de aquellos que están en condición de discapacidad.

Las principales barreras detectadas en la implementación del modelo, tienen relación con: algunas dificultades de los docentes de asignatura en la identificación de las funciones del educador diferencial al interior del aula, lleva un tiempo transferir y asimilar una nueva modalidad de apoyo, tendiente a proporcionar apoyos mayoritariamente en el aula, para los distintos actores, en relación al esquema que se viene implementando por parte de los profesionales pertenecientes a los Grupos Diferenciales y Proyectos de integración escolar.

En la formación inicial, desde el eje de práctica que se realiza a lo largo de todo el proceso formativo de la carrera, hemos observado que el desempeño del rol de los educadores diferenciales al interior de las escuelas regulares, ya sea de proyecto de integración o grupo diferencial, se sitúa aún desde la formación tradicional, cuyo enfoque netamente biomédico, muestra una marcada actitud de resistencia a trabajar desde el currículo común en el aula regular a través de un modelo de trabajo colaborativo, junto al profesor a cargo del grupo curso. Esta falta de comprensión en torno al abordaje de las NEE, desde la perspectiva de la educación inclusiva, también se aprecia a nivel más general en las escuelas, en torno a la atención de la diversidad. Observándose nuevamente cierta

resistencia a reconocer y por tanto también a abordar adecuadamente, el continuo de necesidades educativas presente en todas las escuelas y aulas.

La dificultad de trabajar de manera colaborativa no sólo se aprecia en algunos educadores diferenciales sino que también en muchos profesores regulares, situación que complejiza aún más la organización de los recursos y medios de apoyo y por ende el ejercicio del rol al que aludimos en este artículo.

La participación de los profesionales de apoyo en el aula común, posibilita colaborar con el profesor en la planificación de las actividades de enseñanza –aprendizaje, incorporando en ella los ajustes que se hayan establecido para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en los objetivos, contenidos o formas de evaluación. El trabajo conjunto permite planificar en mejor forma una actividad común pensada “para todos los alumnos” que a la vez, posibilite la “participación de todos” de acuerdo a su capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje. Es conveniente que se establezca una instancia formal y la frecuencia con la cual se realizará este trabajo, así como el instrumento en el cual se registrará la planificación.

La planificación colaborativa tiene grandes ventajas ya que, permite una mejor coordinación de acciones y utilización de los recursos, promueve el intercambio de ideas y la innovación y, facilita la articulación de los contenidos trabajados en la clase común y el aula de apoyo. Una de las funciones primordiales de los profesionales de apoyo consiste en establecer, conjuntamente con el docente, las estrategias metodológicas y organizativas que favorezcan una mayor integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y en el currículum regular.

Desde esta perspectiva, es necesario que los especialistas apoyen al docente durante el desarrollo de las actividades y tareas de aprendizaje, ofreciéndoles orientaciones y sugerencias útiles que les ayuden a introducir nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta las diferencias entre los alumnos.

Bibliografía

- Blanco, R. (2007). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 3. Consultado el 8/04/09 <http://www.rinace.net/reice/>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Coll, C y Onrubia, J. (2002) *Evaluar en una escuela para todos*. En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 38, Nov. 2002. Barcelona.
- Fundación HINENI (2002). “*Servicios de apoyo a la integración educativa. Principios y orientaciones*”. Blanco R., Duk C., Pérez M.
- Guajardo E. (2010). *La desprofesionalización docente en educación especial*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>. Consultado en noviembre 2010.
- Hargreaves, D. (1986). “*Las relaciones interpersonales en la educación*”. Ed. Narcea, Madrid, España.
- MINEDUC (1999). “*Decreto N° 291, Grupos Diferenciales*”.
- _____ (2003). “*Orientaciones Proyectos de Integración Escolar*”.
- _____ (2004). “*Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*”. Informe de expertos.
- _____ (2006). “*Instructivo sobre proyectos de integración escolar*”.
- _____ (2007). “*Estudio de la calidad de la integración escolar*”. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007.
- _____ (2011). http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1. Consultado en agosto 2011.
- Onrubia, Javier (2007) “*El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas*”. En: Bonals, J. y Sánchez, M. (coord.) *Manual de Asesoramiento Pedagógico*. Cap. 10. Graó, Barcelona.
- Skliar, C. (1998). “*La epistemología de la educación especial*”. En: Entrevista de Violeta Guyo, publicado en *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*.
- Tardif J. (2003). “*Desarrollo de un programa por competencias*”: de la intención a la puesta en marcha”. (traducido de *pedagogie collegiale*. vol. 16. no. 3 mars 2003 por Oscar Corvalán).
- Toledo, L. (1996) “*Las implicaciones del cambio en la formación inicial del docente*”. En: *Perspectiva Educacional*, N: 28, pp.61-65. Ed. por Ediciones universitarias de Valparaíso.
- UNESCO (2000). “*Índice de Inclusión*”. Ainscow, M., Booth, T. Vaughan, M.; Black, K.
- Universidad Central de Chile, Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial (2008). “*Informe de autoevaluación para el proceso de acreditación*”.

La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula

Education Custom As Essential Tool To Better Serve The Diversity In The Classroom

Alba Garcia*

Recibido: 05-05-2011 - Aceptado: 15-09-2011

Resumen

El camino hacia la implementación real de la educación inclusiva en las aulas siempre ha resultado complejo, pasando por diferentes dilemas cuya solución parece casi inalcanzable y vulnerando reiteradamente tratados y marcos de acción propuestos desde distintas organizaciones. Para escapar de este aparente bucle necesitamos dirigir nuestros esfuerzos hacia la realización de un currículo accesible en el que todos los alumnos tengan cabida, sin pensar tanto en que aquéllos con necesidades específicas de apoyo educativo logren alcanzar unas competencias mínimas como en que cada estudiante pueda desarrollar al máximo su potencial individual. Este artículo trata de ofrecer así algunas pautas a tener en cuenta para ello.

Palabras claves: educación inclusiva, Educación personalizada, Atención a la diversidad, Igualdad de oportunidades, Diseño universal de aprendizaje.

Abstract

The path to the actual implementation of inclusive education in the classroom has always been complex, dealing with different dilemmas whose resolution seems almost unattainable and repeatedly violating treaties and frameworks proposed by various organizations. To escape this apparent loop we need to direct our efforts towards the creation of an accessible curriculum in which all students have a place, not only thinking in what those with specific educational needs can achieve to reach a minimum, but what each student can develop to maximize their individual potential. This article thus offers some guidelines to keep in mind to reach that.

Keywords: inclusive education, personalized education, attention to diversity, equal opportunity, universal design for learning.

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja y Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid. alba.g.barrera@gmail.com

1. Introducción

Hace una década, López Melero (2001) ya ponía de manifiesto que, el objetivo de la ONU de lograr la justicia social como exigencia tanto ética como política, ha fracasado. Asimismo, el reto de conseguir el reconocimiento de la dignidad de la persona y de sus derechos iguales e inalienables, tal y como pretendía la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sólo existe a efectos burocráticos.

Debido a esta situación, a día de hoy todavía podemos realizarnos las mismas preguntas que se planteaba este autor en aquel momento y que resultan ser un espejo fiel de la realidad que venimos arrastrando, lamentablemente, desde hace demasiado tiempo: “Si es cierto que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie y tenemos el mismo origen; si es cierto que nacemos iguales en dignidad y en derechos y todos formamos parte de la humanidad; si es cierto que todos los individuos y grupos tenemos derecho a ser diferentes, a considerarnos y ser considerados como tales; si todo esto es cierto, [...] ¿quién me puede explicar que las personas excepcionales, en esta situación de desigualdad permanente, vivan bajo las actitudes de lástima, miedo, paternalismo, desconfianza y caridad malentendida y nunca se les escuche como personas que viven la opresión social a través de esas actitudes benevolentes e hipócritas?” (2001: 37).

Porque, ¿quién no ha escuchado alguna vez a alguien intentando justificar su falta de comprensión hacia la desigualdad y carencia de justicia social que viven las personas con algún tipo de diversidad funcional? Hay quienes se reiteran en constantes afirmaciones acerca de sus propias actuaciones con respecto a estas personas, manifestando actitudes tales como: “*yo nunca me reiría de ellos, pobrecitos*”; “*qué lástima haber nacido así*”... Palabras sumamente duras y altamente contradictorias en cuanto a su contenido e intención.

Sin embargo, esta es, por desgracia, nuestra realidad social diaria. El pensamiento de una mayoría que no se detiene a pensar en ellos como personas con iguales derechos, iguales sentimientos, iguales necesidades. Porque todos somos iguales en tanto seres propios de la misma especie, pero al tiempo «las diferencias son inherentes a la naturaleza humana y no una desviación o anomalía que se aleja de “lo normal o frecuente”» (UNESCO, 2007: 39). Dicho de otra forma, la diversidad es un valor que se desprende de la propia humanidad y que debe apreciarse como tal. Las personas con diversidad funcional son diferentes de la mayoría que impera en este nuestro colectivo humano, pero pertenecen a él de la misma forma y, por esta misma razón, lo enriquecen. Porque esa igualdad radica inexcusablemente en la diferencia, y ésta debe ser respetada, valorada y apreciada como tal. Todos somos iguales pero a la vez diferentes, y en esta aparente dicotomía se encuentra precisamente la verdadera riqueza de nuestra sociedad.

2. Situación actual

Olvidado el principio rector del Marco de Acción propuesto por la UNESCO en 1994, cuyo objetivo consistía en que las escuelas acogiesen a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, incluyendo aquéllos con discapacidades graves, la Asamblea General de las Naciones Unidas amparó, a finales del

año 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ésta se convirtió en “el primer Tratado de derecho internacional que asume de manera específica los derechos de las personas con diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2007: 140-141), suponiendo éstas más del 10% de la población mundial.

Su principal propósito estriba en promover, proteger y asegurar que todas las personas con discapacidad puedan gozar, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como del respeto de su dignidad inherente (UN, 2006; Art. 1). Así, obliga a los países que la ratifican a revisar su normativa interna sobre discapacidad y a adaptar la legislación vigente para cumplir con el contenido de dicha Convención. Para ello, toma como base el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, centrándose en la diversidad más que en las limitaciones.

Respecto a la educación, en su Artículo 24 establece que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, de modo tal que se haga efectivo el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y que descansa sobre la base de una verdadera igualdad de oportunidades. De esta forma, se persigue: “a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (UN, 2006).

A través de estos objetivos, la Convención desea asegurar que las personas con diversidad funcional no queden, bajo ningún concepto, excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Asimismo, indica que, en función de ello, deberán realizarse aquellos ajustes que se consideren razonables en función de sus necesidades individuales, prestándoles el apoyo preciso y personalizado dentro del propio marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva y fomentar al máximo su desarrollo académico y social (UN, 2006; Art. 24, aptdo. 2).

Todo ello supone un cambio de perspectiva sustantivo, como bien señala Echeíta (2010), ya que mientras en la Declaración de Salamanca la inclusión educativa es un principio, es decir, un criterio orientativo y moralmente importante pero que no conlleva necesariamente el compromiso de sus destinatarios, en la Convención lo que se establece es un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, eliminando las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio.

Sin embargo, tras cuatro años de la Convención, la realidad es bien diferente. El informe SOLCOM (2010), que recoge las violaciones en España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (diversidad funcional) de la ONU, establece que el artículo más veces vulnerado durante el año 2010 ha sido precisamente el número 24, suponiendo más de la mitad de todas las denuncias recopiladas: “Se trata de la discriminación en la educación, la violación flagrante al colectivo más frágil (niños y niñas con diversidad funcional) y que más

implicaciones de futuro tiene, ya que si se proporciona una educación excluyente, se educa en la exclusión y por lo tanto en la ausencia de respeto a los derechos humanos” (Informe SOLCOM, 2010: 13).

¿Qué está sucediendo entonces en el mundo educativo?

3. El dilema de la localización

Cabe recordar que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se proponía que donde no existieran Centros de Educación Especial, no se crearan; y que, en caso de existir, no siguiera aumentando su número. Con ello se pretendía que éstos se transformasen en una herramienta de apoyo para la inclusión educativa y constituyesen una alternativa excepcional en el proceso de escolarización permanente o compartida de algunos alumnos con necesidades educativas muy singulares.

Sin embargo, en gran parte de los países europeos y de los que configuran la OECD (2005), todavía existe un sistema de *múltiples vías*, que contempla desde la integración en centros ordinarios hasta la segregación de algunos alumnos en centros de educación especial, pasando por distintas modalidades de aulas especiales permanentes o temporales (Echeíta, 2009). Y según estadísticas oficiales, en nuestro país entre un 20% y un 40% de los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran escolarizados en Centros de Educación Especial.

Algunos autores afirman en este sentido que no existe una solución que permita resolver este dilema cotidiano y constante que se origina a consecuencia de la compleja interacción entre las concepciones de la comunidad educativa (entendiendo por ella a familias, alumnos, profesorado, orientadores, etc.), y los recursos económicos, insuficientes para cubrir las necesidades específicas de apoyo educativo de nuestros estudiantes (López, Echeíta y Martín, 2009). Pero habrá que luchar al menos manteniendo la postura de Parrilla (2007; citado en Echeíta, 2010) y ayudar al avance de la inclusión educativa denunciando la exclusión y resistiendo activamente a las fuerzas que nos invitan a ella.

No debemos dejar de lado todo lo relacionado con la localización, ya que el lugar donde son escolarizados los alumnos con necesidades educativas especiales tiene consecuencia directa sobre algunas variables del proceso de inclusión, como son la participación (considerada ésta en su aspecto relacional y de autoestima) y el aprendizaje del alumnado (entendido éste en su vertiente de rendimiento académico) (Echeíta, 2009).

4. La inclusión educativa

Entre los principios generales de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se encuentran la igualdad de oportunidades y la accesibilidad; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; la no discriminación y el respeto por la diferencia, entre la cual se halla el respeto por la evolución de las facultades de los niños con diversidad

funcional; la aceptación de estas personas como parte de la riqueza y condición humanas; así como el respeto a su dignidad, autonomía individual, e independencia (UN, 2006; Art. 3).

Todos estos aspectos, que debieran ser inherentes a cualquier sistema educativo y precisamente impensable el hecho de vulnerarlos, resultan ser, sin embargo, excepcionales en nuestros centros de enseñanza.

El movimiento de inclusión educativa viene a recoger todos estos derechos, descritos a menudo por expertos y profesionales de la enseñanza como un difícil avance, como una utopía teniendo en cuenta la situación de la que partimos. Y es cierto que hay que romper barreras (físicas, mentales, conceptuales, sociales), pero también lo es el hecho de que no se trata de una mera convención social ni de una tendencia pasajera. Los principios generales marcados por Naciones Unidas han de ser la base en la que todo sistema educativo debe sustentarse.

En definitiva, las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan metodologías y técnicas docentes que ayudan a ofrecer una adecuada respuesta a las características individuales de todos los alumnos, basándose precisamente en sus diferencias y destacando su igualdad. Así, rechazan el enfoque educativo tradicional basado en la homogeneidad y que beneficia tan solo a unos pocos estudiantes. Este tipo de centros educativos son escuelas para todos, donde cada alumno, independientemente de sus dificultades, tiene cabida y recibirá la atención educativa que se merece en tanto persona con iguales derechos. Así, favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, que constituyen la base para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Santos Guerra (2006) ilustra bien este significado a través de una fábula que hace alusión directa a la escuela para todos, la escuela inclusiva. En ella, cuenta que una vez los animales de un bosque decidieron crear una escuela en la que el currículo consistía en correr, trepar, nadar y volar, debiendo todos los alumnos-animales apuntarse a cada una de ellas. El pato era un estudiante excelente en natación, incluso superior a su maestro, pero en vuelo obtuvo un suficiente y en carrera suspendió, teniendo que quedarse a practicar después de clase y abandonar la natación. Con el tiempo, sus pies membranosos se desgastaron de tanto correr y pasó a ser un alumno mediocre en natación. Pero la mediocridad era aceptada en la escuela y a nadie le preocupó lo sucedido, excepto, naturalmente, al pato. En este mismo ámbito la liebre era un estudiante sobresaliente, pero sufrió un colapso nervioso por realizar excesivas ejercitaciones en natación. Por su parte, la ardilla destacaba en trepa, hasta que presentó un cuadro de frustración en la asignatura de vuelo, donde su profesor le obligaba a empezar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la copa del árbol. Así, y debido al sobreesfuerzo, enfermó de calambres y la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera. En esta materia de trepa quien destacaba era el águila, que recibió malas notas en conducta por obstinarse en subir hasta la cima del árbol a su manera y se le tachó de alumno problemático. Al llegar el fin de curso, la anguila, que sabía correr, trepar y volar levemente, y nadaba de forma extraordinaria, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor estudiante.

Quién no ha tenido en su clase un pato, un águila, una liebre. Lo raro es encontrarse con una anguila. El alumno promedio no existe, por lo que no podemos dedicar nuestros esfuerzos a trabajar para “la media” del aula, ni fácil ni difícil, ni autónomo ni cooperativo... No puede

haber “café para todos”. Sin embargo, esto es lo que sucede, por desgracia, en la mayoría de las escuelas, donde, como bien indica este autor, “se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes” (Santos Guerra, 2006: 10).

Si no tomamos las medidas oportunas, si no hacemos una escuela para todos, donde exista una igualdad de oportunidades efectiva y se respeten las diferencias, entendiéndolas como una riqueza y no como un lastre o un aspecto a evitar, el pato se amargarán en la escuela, desnaturalizándose, nadando peor, comparándose con los que trepan y vuelan, sintiéndose desgraciado y aprendiendo incluso a ridiculizar a quienes nadan peor que él. El pato, en definitiva, se convertirá en una víctima destinada a vivir bajo las actitudes de lástima y discriminación típicas de la sociedad.

5. El dilema de las diferencias

Si seguimos este ejemplo, queda claro que debemos tomar las diferencias como una riqueza y dirigirnos hacia una cultura de la diversidad que no consista en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que les imponga la cultura hegemónica, obligándolas a integrarse bajo un prisma basado en la tiranía de la normalidad (López Melero, 2001). Hay que luchar por llegar al lado contrario, y exigir que sea la sociedad quien modifique por completo sus comportamientos y actitudes hacia las personas con diversidad funcional, persiguiendo una verdadera cultura de la diversidad que entienda ésta desde su vertiente más positiva y enriquecedora.

Así, podemos hablar del dilema de las diferencias individuales, vinculado a la valoración que hacemos de la diversidad humana (diferencias de género, capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, etc.) y al hecho de tratar de ofrecer a todo el alumnado tanto una igualdad de oportunidades efectiva en su aprendizaje y en su participación escolar, como una educación de calidad dentro de un marco común, inclusivo y comprensivo (ITE, 2009).

Según ciertos autores, avanzar hacia una respuesta educativa de calidad para todos los alumnos supone poner en marcha los principios de la educación inclusiva, procurando analizar y comprender los dilemas que ésta ofrece. Entre ellos, cabe destacar que los sistemas educativos se encuentran sujetos a una doble y contradictoria exigencia, basada en la necesidad de ofrecer una educación común para todos los alumnos y, al mismo tiempo, reconocer sus necesidades individuales de aprendizaje y ser capaces de ajustarse a ellas de una forma apropiada (López, Echeita y Martín, 2010).

Ofrecer una respuesta educativa que se adapte a las diferencias individuales supone en sí misma un dilema, ya que para llevarla a cabo hay que hacer uso de determinadas alternativas en el currículo (que no plantear un currículo alternativo) y fomentar una serie de experiencias y metodologías que se adecuen a ellas, difiriendo del marco curricular común pero a su vez entroncándose en él para guiarse por los principios de inclusión e igualdad de oportunidades. Como bien señala

Marchesi, el objetivo principal no consiste ya en «hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los alumnos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias» (2001: 150).

Pujolàs (2004) lo reflejaba muy bien con su parábola del invitado a cenar, en la que cuenta cómo una profesora de pedagogía, hablando con sus alumnos, comparó a un maestro con un hombre de una ciudad que una vez se encontró con un viejo amigo al que no veía desde hacía mucho tiempo, y que, como tenía previsto celebrar una cena al día siguiente con un grupo de amigos que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, lo invitó a cenar. Como el hombre era un gran cocinero, les preparó una cena espléndida, cayendo de pronto en la cuenta de que su viejo conocido tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que, seguramente, no podría comer nada de lo que había preparado con tanto esmero. Le telefoneó enseguida, explicándole lo sucedido y diciéndole que lo lamentaba muchísimo, pero que lo mejor sería que no acudiese a la cena y que ya se verían cuando celebrase otra. En la misma ciudad, otro hombre se vio en la misma casuística. Había preparado una cena maravillosa para sus compañeros y había invitado a un antiguo conocido de todos con el que se había encontrado días antes. Todo iba bien hasta que uno de sus compañeros le recordó que este viejo amigo no podía comer de todo. El hombre, que se había olvidado por completo de ello, corrió a llamar a su amigo para preguntarle si seguía teniendo el mismo problema con la comida y decirle que no se preocupara y asistiera de todos modos, ya que él le prepararía algo diferente. Curiosamente, a un tercer hombre de la misma ciudad también le sucedió lo mismo, y cuando ya tenía todo a punto para la cena, se acordó de que su viejo amigo tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces se dio prisa y, sin decir nada a nadie, guardó en el congelador todo lo que había preparado, y cambió el menú de forma que todos pudieran comer lo mismo. Tras contar esta historia, la profesora de pedagogía de la parábola preguntó a sus alumnos cuál de estos tres comensales de última hora se debió sentir más cómodo e incluido en la cena, respondiendo éstos sin dudar que el tercero. Así, aprovechó para explicarles que “una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio, una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial –un currículum adaptado– para un estudiante que tiene problemas para comer el menú general, es decir, el currículum ordinario, genera. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común” (Pujolàs, 2004: 16-17).

Cuando yo misma he utilizado esta parábola en clase para debatir con mis alumnos acerca del proceso de inclusión educativa, he explicado a los estudiantes que el primer comensal, a quien convidan a no acudir a la cena con el resto de sus compañeros, podría equipararse al sistema de Educación Especial; el segundo caso, en el que el comensal come algo distinto al resto, podría compararse al proceso de integración, e incluso si fuese sentado en una mesa aparte para que sus alimentos no se contaminaran con los del resto, podría asemejarse a las aulas de educación compensatoria; mientras que el tercero de los ejemplos, en el cual todos pueden comer lo mismo sin diferencia evidente alguna, se podría identificar con la educación inclusiva.

Pero como bien indica esta parábola, no se trata de atenderles individualmente apartándoles del resto de sus compañeros, ni de tratarles de forma diferente a los demás. Aunque sea una opción

mucho más compleja de llevar a cabo debido a las medidas económicas y formativas que comporta, es la que implica una verdadera justicia social en el aula, suponiendo una inclusión e igualdad de oportunidades efectivas. Así, una escuela inclusiva debe ser capaz, toda ella (estructural, espacial, metodológica, legislativa y curricularmente; moral, ética y personalmente; a nivel macro y micro; a nivel de valores, de comprensión, de ejecución, de planificación, de evaluación, de recursos; de cambios y mejoras; etc.), de adaptarse a las necesidades de CADA niño y CADA niña, en tanto personas con su plena dignidad y derechos.

6. Educación personalizada

Centrarse en cada niño y cada niña para desarrollar al máximo su potencial. Esto es, a grandes rasgos, la base que sustenta la personalización de la educación, la verdadera atención a la diversidad: diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas, de religiones, de formas de acceder al conocimiento, de expresarse, de aprender, de ver el mundo...

Múltiples profesionales de diversos ámbitos (educadores, filósofos, sociólogos...) han denunciado la pérdida del sentido comunitario en el funcionamiento de centros escolares, el fuerte individualismo y competitividad escolar, y, en definitiva, la despersonalización de las escuelas (Arnaiz, 2003; Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Holmes, 1998; en Parrilla, 2004). Por ello, es esencial retomar la educación personalizada como sustrato primordial para el correcto funcionamiento de la escuela inclusiva.

Personalizar la educación supone, entre otras cosas, atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007: 17).

Para García Hoz, padre de la educación personalizada, ésta tendría como objeto fomentar “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (1988: 176), e implicaría toda la mediación, ayuda y orientación necesarias por parte del profesor para que CADA alumno alcance tal fin y desarrolle al máximo todo su potencial humano.

Según este autor, la educación personalizada responde, esencialmente, a cuatro principios metódicos: adecuación a la singularidad personal de cada alumno, armonizada ésta con el trabajo cooperativo, la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje (García Hoz, 1988). Siguiendo esta filosofía, no debe perderse de vista en ningún momento que “la atención a la diversidad exige el respeto a todas las personas. Pero arranca del respeto de cada persona por sí misma” (Santos Guerra, 2006: 25).

En este sentido, algunos autores explican que “el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un tipo de enseñanza diversificada que requiere que los docentes adapten los medios a su alcance (objetivos, contenidos, metodología, organización del aula, evaluación) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado” (Moliner, Sales, Ferrández y Traver, 2008: 1). Hay que entender que, en el fondo, la diversidad no requiere una respuesta específica, sino una mejora de

las prácticas escolares y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Ahora bien, entonces, nosotros, en tanto profesores, ¿cómo debemos hacerlo?

7. Diseño universal de aprendizaje

Una adecuada respuesta a la diversidad, que parta de una verdadera educación personalizada, significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (ITE, 2009). Para ello, hay que tener en cuenta las características y necesidades de CADA alumno y llevar a cabo distintos tipos de agrupamientos, poner en marcha distintas metodologías, y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula.

En ocasiones el currículum de la educación general puede llegar a ser “discapacitante” (CAST, 2008) para algunos alumnos, ya que no resulta adecuado respecto a quién, cómo y qué puede enseñar, encontrándose enfocado hacia un alumno “medio” inexistente y dirigiendo sus esfuerzos a lograr que exista. Así, se olvida que para que las personas con diversidad funcional se hallen en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y lograr desarrollar al máximo su potencial, las escuelas deben ofrecer a cada estudiante las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades personales.

Sin embargo, el procedimiento usual para ofrecerles este tipo de respuesta educativa es realizar una adaptación del currículum, con el fin de hacerlo accesible en mayor o menor medida a este tipo de estudiantes. Pero, como hemos visto anteriormente a través de la parábola del invitado a cenar, no se trata de ofrecer a dichos alumnos un menú especial, sino de brindar a cada uno de ellos el mismo menú general, con el que todos puedan comer sin problemas. Lo que no significa, en cambio, que todos deban comer lo mismo. El menú general debe estar preparado para que todos coman.

En este sentido y como bien indica Santos Guerra (2006: 11), “la intervención diferenciadora es ética ya que no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales. [...] La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno”.

Por tanto, hay que elaborar un Diseño Universal de Aprendizaje en el que el currículum se encuentre intencional y sistemáticamente planificado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales. Los avances habidos tanto en tecnología como en las ciencias del aprendizaje han hecho posible que el currículum se pueda personalizar de manera más fácil y efectiva en la práctica, adecuándose a las necesidades de cada uno de los alumnos, y respondiendo, por tanto, a la diversidad existente en el aula.

Para ello, el Diseño Universal de Aprendizaje tendría en cuenta tres principios orientadores de la práctica educativa para hacer accesible el currículum a todos los alumnos (CAST, 2008):

- Principio 1: (qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de representación para dar respuesta a los diferentes modos en que los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta, ofreciendo distintos canales de percepción (auditiva, visual, motriz...) y

proporcionando la información en un formato que permita ser ajustado lo más posible por el alumno (texto que pueda agrandarse o ser ejecutado de forma audible, sonidos que puedan amplificarse, etc.).

- Principio 2: (cómo aprendemos). Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión con el fin de responder a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, acceden al conocimiento y expresan lo que saben. Resulta necesario ofrecer variadas opciones para la acción física (por medio de materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar y que tengan en cuenta el modo de respuesta física, los distintos medios de navegación y la forma de acceder a las herramientas y tecnologías de ayuda), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales que tengan en cuenta los medios para la comunicación, las herramientas para la composición y para la solución de problemas y el andamiaje de la práctica y el funcionamiento) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, del interés y de la motivación hacia una meta, guiando el establecimiento efectivo de objetivos, que apoyen la planificación y las estrategias de desarrollo, que faciliten la gestión de la información y los recursos, y que mejoren la capacidad de seguimiento de los progresos).
- Principio 3: (por qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de compromiso que respondan a los diferentes modos en que los alumnos se sienten implicados, interesados y motivados por el aprendizaje, ofreciendo un abanico de estrategias y alternativas suficiente para suscitar interés (que aumenten la elección individual y la autonomía, que resalten la pertinencia, el valor y la autenticidad, y que reduzcan las amenazas y las distracciones), para sostener el esfuerzo y la constancia (que aumenten la importancia de las metas y objetivos, que varíen los niveles de desafío y de apoyo, que fomenten la colaboración y la comunicación, y que amplíen la evaluación y retroalimentación formativa), y para la autorregulación (que orienten el establecimiento de objetivos personales y expectativas, que apoyen la tarea de hacer frente a las estrategias de afrontamiento, y que desarrollen la autoevaluación y la reflexión).

En definitiva, el Diseño Universal de Aprendizaje se adecua al objetivo que planteaba Marchesi (2001), anteriormente citado, y que guarda una estrecha relación con la educación personalizada: nuestra meta no debe ser lograr que los alumnos con necesidades específicas de apoyo puedan acceder al currículo ordinario, sino repensar dicho currículo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas de cada uno de nuestros alumnos, respetando en todo momento sus gustos, intereses, deseos y su propia identidad. Identidad que bien debe ser entendida como algo valioso y genuinamente humano, propio de la diversidad humana, y que debe considerarse un derecho a desarrollar (López Melero, 2001).

Parrilla (2004) hacía una buena referencia a ello cuando citaba a Shevin (1999), señalando que en el aula se reconoce verdaderamente el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a esa diversidad natural, no cuando se aísla y separa como reconocimiento de la diferencia. Esto es, cuando se personaliza la educación y se realiza un adecuado Diseño Universal de Aprendizaje.

8. Conclusiones

El camino hacia la implementación en las aulas ordinarias de una verdadera educación inclusiva pasa por adecuar el currículo de modo que todos los alumnos tengan cabida y puedan acceder a él, sin pensar tanto en alcanzar unas competencias mínimas como en desarrollar al máximo el potencial individual de cada estudiante. Para ello, resulta imprescindible llevar a cabo un diseño universal de aprendizaje que eduque en la no discriminación, a la par que el mismo se conforme como mecanismo no segregador, incluyendo la intervención diferenciadora como piedra angular de una verdadera justicia social en nuestras aulas. Así, debe enfocarse la atención a la diversidad hacia una educación personalizada que tenga en cuenta las diferencias como elemento enriquecedor y tome como base una igualdad de oportunidades real para todos, adecuándose a las necesidades educativas de cada miembro del alumnado.

A menudo se ha afirmado que poner en marcha una verdadera educación personalizada conlleva altos costes económicos, los cuales impiden su adecuado desarrollo en las aulas; mas no se tiene en cuenta que dichos costes se pueden paliar a menudo mediante la propia colaboración de los alumnos en la elaboración de materiales, y que en todo caso el mayor coste que requiere es el tiempo del docente para organizar, planificar, y sobre todo, conocer a sus alumnos. Porque para personalizar la educación es esencial saber cómo aprenden nuestros alumnos y de qué conocimientos parten para poder ayudarles a construir un aprendizaje significativo, el cual debe apoyarse en metodologías cooperativas y que fomenten y empleen la creatividad, así como en una enseñanza activa centrada en el alumno y dirigida a que éste aprenda haciendo (*learning by doing*). Asimismo, debemos estar al tanto de sus intereses, gustos, aficiones y situaciones personales, de modo que sepamos cómo motivarles para que realmente sientan deseos de aprender. En definitiva, es importante conocer a nuestros estudiantes como personas y tener presente que “vivir la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto” (Santos Guerra, 2006: 9). Todos debemos ser conscientes de las necesidades propias y ajenas, y de cuanto tenemos para dar y podemos recibir. La labor del maestro debe ser siempre en su base solidaria, ya que en su fin último está el ayudar a cada uno de sus alumnos a sacar lo mejor de sí mismos, esbozando para ello en primer lugar todo su respeto y afecto hacia ellos. La emotividad no debe dejar de tener su sitio en la educación. Los profesores deben sentir cariño por sus alumnos y transmitírselo así, ya que éste resulta parte intrínseca de la mayor motivación que un docente puede ofrecer, así como no dejar de cultivar día a día su *engagement* (ilusión y dedicación por el trabajo), de modo que este mismo entusiasmo sea transmitido en cada palabra de su comunicación didáctica y cada ápice de su enseñanza, debiendo trabajar para y por cada niño y cada niña de su aula.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. Recuperado de: http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. Y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Cast. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En: Verdugo, M.A., Nieto, T., Jordán de Urríes, B. y Crespo, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú ediciones.
- _____ (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En: Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: RIALP ediciones.
- Informe Solcom. (2010). *Derechos Humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Recuperado de: http://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf
- Ite (Instituto de Tecnologías Educativas). (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación / ITE.
- López, M., Echeita, G. Y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPÁN COMPAÑÉ, A. (Coord.). (2001). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Marchesi, A. (2001). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En: SIPÁN COMPAÑÉ, A. (Coord.). (2001). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. Y Traver, J.A. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-11.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución de 10 de diciembre de 1948.
- Palacios, A. Y Románach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Ediciones Diversitas.
- Parrilla, Á. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: CAM.

- UN (UNITED NATIONS). (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura / Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- _____ (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).
- UNITED NATIONS. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Jason Beech

Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Es investigador del CONICET. Tiene un PhD en Educación del Institute of Education de la Universidad de Londres y una Maestría en Educación Comparada de la misma institución. Su último libro es “*Global panaceas, local realities: International agencies and the future of education*” (Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011). Ha publicado diversos artículos en revistas científicas y capítulos en libros dentro del campo de la Educación Comparada. jbeech@udesa.edu.ar

Ricardo Bravo

Magíster Educación Inclusiva, tesista en el área de competencias docentes para la inclusión educativa, Universidad Central 2012. Licenciado en educación y profesor de Francés UMCE, Santiago de Chile. Profesor asistente de español lengua extranjera 2000-2005 en el IUFM de la ciudad de Rouen en Francia. Coordinador pedagógico del Área de refugio de la Vicaría Pastoral Social 2009-2011. rbravolepe@gmail.com

Silvia Carrasco

Profesor de Antropología Social en la UAB departamento de Social y Antropología Cultural, ella ha estado visitando a erudito en varias universidades en Europa y en América del Norte y del Sur. Ella es la encargada de EMIGRA, un grupo de investigación sobre la educación, la migración y la infancia y tiene más de 20 años de experiencia realizando entrenamiento de investigación en el servicio y avance profesional investigación y organizar. Ha sido investigadora principal y socio local de una serie de proyectos nacionales e internacionales y ha supervisado más de 40 Master tesis y 17 tesis de doctorado. Ha publicado libros y artículos científicos en las áreas de niñez, migración y educación, así como sobre salud, género y cambio social, incluyendo los primeros informes sobre los niños, familias y inmigración publicadas en España (por el Instituto de la infancia y mundo urbano, BCN), donde estaba a cargo de la zona de los niños y la migración hasta 2007. También es consultor de organismos nacionales e internacionales y revisor de la Fundación Europea de la ciencia de las ciencias sociales Comité. El año 2009 fue nombrada vice-directora del recién creado centro interdisciplinario para el estudio y la investigación sobre migraciones en la Universitat Autònoma de Barcelona UAB, donde ella co-dirige el maestro programa las migraciones internacionales. silvia.carrasco@uab.es

Diana Castro

Es Licenciada en Turismo, con Especialidad en Enseñanza Turística por la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México y Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Junto con un grupo de colaboradores, fue artífice del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAEM, del cual fungió también como responsable durante cuatro años (2001-2005). En dicho periodo, organizó varios encuentros, concursos y actividades relacionadas con el apoyo a los estudiantes indígenas universitarios.

Es autora de diversos textos, capítulos de libro y artículos relacionados con los temas de diversidad cultural, educación y uso de tecnologías. Actualmente funge como Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEM, en donde pertenece al Cuerpo Académico Turismo y Educación. Perfil PROMEP y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura, por la Facultad de Ciencias Políticas y Administración de la UAEM. *castrod4@gmail.com*

Miroslava Cruz A.

Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización (1993) y Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Participó en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona en el Posgrado en Educación Sorda. Fue maestra de lenguaje en escuelas y centros de la Secretaría de Educación Pública. Ha impartido cursos sobre Lingüística y adquisición del lenguaje en el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje (IMAL) de la ciudad de México; y la materia de análisis gramatical de la LSM en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha colaborado con la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal y del Estado de México. Actualmente es profesora de la carrera de lingüística de la UAM Iztapalapa. *miroslsm@gmail.com*

Johan Cruz

Historiador y becario del Programa de Becas Ciudad de México-China 2011, realizado de manera conjunta por el del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal y el Centro de Estudios China-México de la Facultad de Economía de la UNAM para realizar una estancia de investigación en Pekín y Nanjing, República Popular China, con la propuesta “Implementación del plan piloto que aplique el modelo bilingüe intercultural para la atención del Sordo en la Ciudad de México basado en la experiencia china”. Colaborador en el proyecto PROMEP UAEM (Programa de Mejoramiento del Profesorado) “La educación inclusiva para sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en CONALEP”. (PROMEP 103-5/10/453), coordinado por la Dra. Miroslava Cruz Aldrete, Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *johancruz@gmail.com*

Catherine Galaz

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona), Master en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona) y Master en Políticas Sociales y Gestión Local (Universidad Arsis). Actualmente trabaja como investigadora en el grupo Fractalidades en Investigación Crítica de la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesora de Psicología Social y de Educación Social de la “Universitat Oberta de Catalunya” y es técnica-asesora del Centro de Información y Recursos para las Mujeres (CIRD) del Ayuntamiento de Barcelona. Se ha especializado en estudios de género, movimientos transnacionales, intervención social y tecnología desde una perspectiva crítica y poscolonial. Profesora invitada de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile. *cgalaz@uoc.edu*

Alba García

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid. Es experta en atención temprana y especialista en TIC y en calidad y mejora de la educación, en el área de atención a la diversidad y de docencia universitaria. Es miembro activo del Grupo de Investigación sobre Cambio Educativo para la justicia social (GICE) y parte integrante del Consejo de Redacción de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre el ámbito de la discapacidad, donde también cuenta con varias contribuciones a congresos y publicaciones científicas. Sus líneas de investigación se centran en el área de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la educación personalizada y la justicia social. *alba.g.barrera@gmail.com*

Mauricio Manchado

Doctorando Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario (Argentina) / Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET). *mauriom@steel.com.ar*

Laura Martínez

Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas UBA (Universidad de Buenos Aires) 2010. Becaria Doctoral de CONICET con inicio de beca en abril de 2012. Integrante de Equipo de Investigación UBACYT: *Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales*. Directora: Dra. Gabriela Novaro. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. Programación 2010-2013. Integrante de Equipo de Investigación PICT: *Experiencias formativas y significaciones político culturales en torno a la socialización y la educación infantil en contextos de diversidad y desigualdad social*. Directora: Gabriela Novaro. Agencia de Promoción Científica y Técnica. Programación 2010-2012. *lauvicmartinez@yahoo.com.ar*

Laia Narciso

Máster en Migraciones Contemporáneas y postgraduada en migraciones e interculturalidad por la Universidad Autónoma de Barcelona, Licenciada en Antropología Social y Cultural y Diplomada en Educación Social por la misma universidad. Ha sido profesora asociada al Departamento de Antropología de la UAB y en el campo de la Educación Social ha trabajado en los ámbitos de atención a la adolescencia y en la atención a personas inmigrantes. Ha colaborado también en proyectos de codesarrollo, específicamente en África (Gambia y Senegal-Cataluña). Formó parte del equipo organizador del Exploratory Workshop “Immigration and Education in Southern Europe” financiado por la European Science Foundation en noviembre de 2009. Actualmente es Técnico Superior de apoyo a la investigación del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el proyecto “Trayectorias de éxito de los y las jóvenes marroquíes en Cataluña.”, (2010 ARAF1 00037 IP: Dr.. Jordi Pàmies). *laia.narcisa@uab.cat*

Jordi Pàmies

Doctor en Antropología (2006), es actualmente profesor lector (contratado doctor) del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son: educación e infancia; políticas educativas e inmigración; etnografía y comparación internacional. Es miembro del grupo de investigación EMIGRA del Centre d’Estudis i Recerca en Migracions. Ha sido Nuffield Fellow de la Nuffield Foundation del Reino Unido y visiting scholar en la University of California, Santa Cruz. *jordi.pamies@uab.cat*

Rolando Poblete

Doctor en Antropología y Master en Investigación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Políticas Sociales por la Universidad Arcis y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales investigaciones están ligadas al ámbito educativo, con énfasis en la perspectiva intercultural, desarrollando trabajo de campo en escuelas con presencia de niños y niñas mapuche y migrantes peruanos en la región metropolitana (Santiago). Así mismo, ha desarrollado trabajo de campo en barrios de la comuna de Santiago en que conviven chilenos y peruanos. Por otro lado, ha trabajado como consultor en diversas instituciones dedicadas a la promoción social y también en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL y para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO Buenos Aires, en la iniciativa latinoamericana “Equidad en el acceso al conocimiento de niños y niñas en condición de pobreza”. *rolandop@mi.cl*

Pablo Princz

Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de San Andrés. Actualmente se desempeña como Asistente de Investigación para la Escuela de Educación de la misma institución y como docente en escuelas de Nivel Medio. *pprinz@gmail.com*

Pabla Rivera

Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, sede La Serena y se desempeña como coordinadora del Área de Prácticas de la Carrera. Ha participado como Coordinadora Regional de la RED Lapso, Red Latinoamericana Alemana de Pedagogía Social y como docente ha formado parte del equipo de educación en la Universidad Católica del Norte, sede Guayacán, Coquimbo. *priverai@ucentral.cl*

Aristeo Santos

Doctor en Educación con énfasis en administración. USP, Brasil, Postdoctorado en administración. FEA/USP Brasil, Profesor investigador de Tiempo Completo Universidad Autónoma del Estado de México de de 1982. Líder del cuerpo Académico de investigación Actores académicos y procesos de la educación con énfasis en las organizaciones, internacionalización de la educación. Profesor en el doctorado de ciencias sociales, maestría en practica docente, educación, psicología, enfermería, administración y profesor invitado en la Universidad de de passo Fundo. Brasil. *arisan@gmail.com*

María Angélica Valladares

Profesora de Educación Diferencial por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Magíster en Educación, Mención Integración Pedagógica y Social por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se desempeñó como encargada nacional del Área de Educación del Fondo Nacional de la Discapacidad (actual SENADIS), coordinando diversos programas de financiamiento de proyectos en apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad; como contraparte de estudios de impacto de dichos programas y representante en mesas de trabajo intersectorial con organismos públicos en materia de educación, infancia y discapacidad (1997-2009). Ha participado como ponencista en variados seminarios y congresos y en publicaciones afines. Actualmente es coordinadora del Área de Desarrollo Curricular y Prácticas Pedagógicas de la Escuela de Educación Diferencial y miembro del Comité Curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Se desempeña como docente de pregrado de la carrera de Educación Diferencial, II título, Magíster en Educación Inclusiva y cursos de formación continua para profesores en temas relativos a las necesidades educativas especiales, proyectos educativos inclusivos y educación inclusiva en general y como profesora Guía de Tesis de Magíster (UAHC/UCEN). *mvalladaresa@ucentral.cl*

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

PUBLICATION RULES OF THE LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Items that are sent to the Journal must satisfy the following conditions:

- He published research articles, references of research projects, review of books in both English or Spanish to observe editing APA standards.
- Send hard copy and digital file by mail or email. Material will not be returned unless edited.
- Articles must be original or limited diffusion in Latin America should not be in the process of publication in other media.
- Attach data of the author, email, institution, address, phone, email.
- Include summary in Spanish and English of no more than 100 words and a maximum of 5 descriptors or keywords.
- The process of correcting papers accepted by the Editorial Board will be informed to the author for corrections.
- The arbitration process (anonymous) provides for double blind peer evaluation.
- The editor reserves the right to include the article in the free section of the journal or monograph.
- Authors are responsible for the scientific content and views expressed.
- The author will receive two copies of the magazine.
- The editor of the magazine is authorized to publish, in collaboration with the Iberoamerican Network Change Research and School Effectiveness. RINACE Article accepted in print and online, which is communicated to the author pointing out location information.

Entries must be submitted on **behalf of Latin American Journal of Inclusive Education, School of Special Education, Faculty of Education University of Central Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Phones: (56-2) 5826770 - 5826720-5826758**

Contact: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl