



“Infancias, enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad”

UNRN Sede Atlántica, 24 a 27 de noviembre de 2020

Disp. ATL. N° 422/ 2020- Declaración de interés de R.N. Res. N° 3793/ 20

MESA: Infancias y derechos desde una perspectiva interseccional (discapacidades, pueblos indígenas, migrantes, ESI, políticas para la infancia, etc.)

TITULO: Cuando el otro es un niñx inmigrante

AUTORES: CESCA, Patricia; mariapcesca@gmail.com; Universidad Nacional de Rio Negro

PALABRAS CLAVE: infancia, construcción social, alumnx inmigrante, alteridad, educación justa.

INTRODUCCIÓN:

La infancia es una construcción social que en cada tiempo histórico adoptó características específicas. Lo/as niño/as fueron recibido/as, tratado/as, institucionalizado/as, acompañado/as, de modos distintos según las épocas. Como producción subjetiva la infancia no se da sin el encuentro con un “Otro” significativo. Como construcción social lleva las marcas y las firmas de las instituciones por las que empieza a transitar el pasaje del universo familiar al escolar. (Cesca 2009)

La población infantil ha pasado por cambios sustantivos. Durante el siglo XX se produce un pasaje de la búsqueda de sujeción de los niño/as a las instituciones (familia, escuela, Estado, Nación) a su de-sujeción por la crisis de estas, generando en ella una situación de desamparo.

Perla Zelmanovich (2003) ha diferenciado tres tipos de desamparo:

- a) el desamparo sociocultural, que es visible y alude a la falta de cuidados y condiciones adecuadas que viven muchos niños y niñas;
- b) el desamparo subjetivo, distinguiendo un desamparo estructural propio del humano (ese “déficit original” característico de la especie) y
- c) el desamparo simbólico que refiere a la necesidad que tienen las nuevas generaciones de una malla de significados que los albergue, y les permita enlazarse al entorno sociocultural. Son lo/as adultos los que deben sostener este tejido sociocultural

Los/as niño/as inmigrantes al desamparo subjetivo, se agrega el desamparo simbólico y particularmente, el sociocultural. Las relaciones entre pares constituyen una importante fuente de aprendizaje del idioma y de apoyo emocional para las relaciones entre grupos culturales diversos, de ahí que durante el ASPO la imposibilidad de mantener contactos cara a cara con los pares habría evitado el papel de estos como agentes de transmisión horizontal de la cultura local, del idioma.

EL ALUMNO/A INMIGRANTE EN SUS INICIOS ESCOLARES

Para Ana Inés Heras y Adriana Holstein A. (2003) el trabajo en las escuelas, concretamente en las aulas, genera situaciones variadas de encuentro y contacto entre nosotros y los Otros. Estas situaciones pueden convertirse en oportunidades para entender la diferencia o para no entenderla, ya que son momentos donde se ponen en juego valores y estilos de ser y hacer.

Sabemos que las escenas áulicas constituyen lugares donde los participantes aprenden una imagen de sí mismo/a y la imagen del “Otro”. Henry Giroux (1992) sostiene que es en la escuela donde se da la naturalización y valorización de aquello que se considera propio de un país, tendencia que podemos pensar es etnocentrista. Etnocentrismo es la forma de comprender las culturas interpretando sus manifestaciones de acuerdo con los propios criterios culturales. En el etnocentrismo se interpreta las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura de la persona interpretante. Lo preocupante es cuando este etnocentrismo se fortalece, de forma involuntaria, al intentar explicar problemas de aprendizaje de niño/as inmigrantes como devenidos de su cultura o etnia de origen.

Estos niño/as , cuyos rasgos identitarios entran dentro de la tensión ‘nosotros - otros’, pueden encontrar en las interacciones cotidianas tanto la oportunidad de gestar su identidad, como la de padecer una identidad que está preestablecida desde el prejuicio y el desconocimiento.

COMO SE FORMAN LOS PREJUICIOS EN LAS INFANCIAS

Ileana Enesco y Silvia Guerrero (2009) realizaron estudios evolutivos con niños españoles durante en escuelas de nivel inicial que ofrecen interesantes conclusiones.

Hacia los tres años, no dispone aún de vocabulario para etiquetar las diferencias étnica y no suelen entender el significado de términos convencionales como “blanco” y “negro” que, para el niño/a, definen el color de objetos, pero no a las personas.

Entre los 4 y 5 años, ya empiezan a comprender y usar ocasionalmente algunos vocablos (“blanco”, “negro”, “chino”) como categorías étnicas. No hay pues nada negativo en estos procesos básicos, ni se puede hablar aún de prejuicio. Como muestran los estudios y la observación de niño/as de Nivel inicial, a estas edades se relacionan entre sí independientemente de su etnia y aunque en ciertas circunstancias pueden expresar su preferencia por alguien connacional, no rechazan ni sienten hostilidad hacia niño/as extranjero/as. Sin embargo, estas categorías son la base de los futuros prejuicios.

A partir de los 6 años, cuando lo/as niño/as disponen de los vocablos que definen a distintos grupos, incorporan muy rápidamente la información que circula en su entorno sobre esos y otros grupos socialmente significativos. Esa información está organizada normalmente bajo la forma de estereotipos.

Hacia los 7 años, los niño/as han adquirido ya un amplio conocimiento de ellos. En numerosos estudios se ha encontrado que el prejuicio étnico suele alcanzar su expresión más ruda en la niñez intermedia que sería entre los 7 y 8 años cuando conocen varios de los estereotipos negativos asociados a minorías étnicas como lo/as latinoamericano/as, senegaleses, u orientales

Como sostiene Graciela Novaro (2012) si bien para alguno/as el pasaje por la escuela se asocia con el tránsito por lugares de contención y aprendizaje, para mucho/as otro/as estar dentro del sistema se relaciona con procesos más o menos evidentes o sutiles de discriminación: negarles la matrícula en escuelas prestigiosas, inscribirlo/as en grados más bajos del que les corresponde. Como vemos se lo/as califica siempre desde el lugar de la carencia y se los asocia con una escolaridad necesariamente problemática. También ello puede interpretarse como un menoscabo de sus derechos ya reconocidos en el artículo 11 de la Ley Nacional de Educación 2006 y la Ley de Migraciones N.º 25.871 del 2003 (VER ANEXO)

El peligro de quedar atrapado/as en estas significaciones podría llevar a estos alumno/as a:

- 1) Silenciar su voz como forma de defensa ante esta situación estigmatizante, a limitar su participación grupal y a establecer de manera estereotipada su relación con el/la maestro/a.
- 2) También puede darse la ampliación del umbral de la vergüenza por la interiorización de determinados modelos y/o códigos sociales que lo/as sujetos perciben que no pueden cumplir.
- 3)Asociar la nacionalidad del estudiante de forma casi inmediata con un sobrenombre o incluso seudónimo
- 4) Un permanente oscilar entre la invisibilización, esto es ocultar y/o mostrar negativamente la presencia de estudiantes de otras nacionalidades; y la hipervisibilización, que tiende; poner

constantemente en foco las particularidades étnicas y culturales que el/la inmigrante comporta, modo de hablar, aspecto fenotípico, fiestas tradicionales de su lugar de origen. Se daría una naturalización de la mirada constante sobre ello/as, es situarlo/as en un espacio donde son detectado/as, escrutado/as, evaluado/as y señalado/as. El sociólogo George Simmel (2002) dirá que desde esta mirada el/la extranjero/a representa alguien que esta físicamente cerca pero que éticamente permanece lejano/a, que habita un espacio que es el nuestro, que nunca será suyo.

5) En lo que respecta a los niño/as, la “oralidad” aparece como una cuestión central en las referencias de los maestros. En la escuela, la tradicional función alfabetizadora y por ende el promover la expresión oral de los niños configuran un contexto donde las formas de comunicación de los niños identificados con el colectivo inmigrante (otro idioma, otras formas de habla) resultan “disruptivas” de aquello que se espera de los alumno/as.

Queda, entonces, pendiente en la agenda del sistema educativo y también de lo/as docentes, el pensar cómo hacer de la presencia de niño/as inmigrantes en el aula un “nosotro/as intercultural” que se constituya en una genuina propuesta de inclusión de esto/as niño/as que contempla el malestar que puedan sufrir. Construir en definitiva otro discurso sobre el extranjero/a, sobre los Otro/as, pero también sobre nosotros/as. Es en este punto donde deben considerarse ciertos aspectos de la interculturalidad.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas que da cabida a interacciones intelectuales, subjetivas y culturales, no exentas de “fricciones interétnicas” (Roberto Cardoso de Oliveira, 1963) contaminaciones, diálogos y conflictos como resultado de estar “entre culturas”. Este término define la posibilidad, ofrecida constantemente a los individuos, de atravesar universos culturales diferentes. Uno de los debates en el campo de la interculturalidad es el hecho de que la interacción no se da la mayoría de las veces en un plano de igualdad sino de desigualdad, dominio y jerarquías étnicas. (Cesca, 2015)

LO QUE LA ESCUELA PUEDE HACER

Ahora bien, la escuela, en la que prevalece una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1999) que denota prácticas y rituales que no son permeables a las necesidades de estos niño/as, puede convertirse en un espacio que puede obstaculizar su anclaje a la sociedad anfitriona.

Nunca olvidemos que el universo de la escuela es el lugar apropiado para construir entramados de vivencias que no se dan espontáneamente en la sociedad. Es el entorno donde se aprende en cada acto el derecho a la identidad, a la igualdad, a la no discriminación, a la protección, a pensar libremente, a expresarse, a escuchar y ser escuchado, a la participación. Es allí donde se ofertan encuentros azarosos, escuchas de gente nueva que descubrimos que tienen algo importante para decirnos, que nos dan apertura a mundos insospechados, más amplios de lo que imaginábamos. He ahí un atlas de oportunidades que se puede plantear a todos los alumnos desde el inicio de su escolaridad.

¿De qué manera la escuela puede ser ese atlas y convertirse en un lugar que ayude a los niños a relacionarse con Otros, y encontrar en “ese Otro” una relación que lo potencie?

1ro) Los padres/madres y maestro/as deben tomar conciencia de sus propios prejuicios: Consideramos que es relevante el poder de nuestras creencias en la construcción del Otro, es decir, el poder de cómo cada docente y cada escuela crea en las relaciones pedagógicas la imagen de ese Otro con el que debe compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen se espeja en esa relación. Lo/as maestro/as pueden no ser conscientes de las prácticas sociales que ponen en juego

en su interacción con niño/as de minorías étnicas. La educación es “el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo”, declara Friedrich Nietzsche (2001). Para que esto se cumpla, debemos admitir que no se transformarán las creencias de un día para el otro porque el/la docente proponga a lo/as alumno/as pintar murales sobre los derechos humanos o crear afiches antidiscriminatorios, o porque organice el acto del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, mientras no se cuestionen las propias creencias productoras de prejuicios hacia el/la alumno/a inmigrante. Debilitar estas creencias puede constituirse en una forma de pensar y actuar desde una lógica de “justicia curricular” (Robert Connell, 1997) que recomponga el tejido social dándoles lugar a todo/as.

2do. La Pedagogía Intercultural: Lo/as docentes han sido instalado/as en la creencia de ese modelo disciplinador como algo consustancial con la escolaridad, adquirida durante sus tránsitos escolares. Por tanto, este es un componente que se mantiene en la base de su conciencia y que, en alguna medida, opera dialécticamente, sin autorizarlo/as a reconocer que están ante sujetos situados que no son reflejo de los sujetos idealizados, internalizados a través de sus historias personales de escolarización muy autoritarias (Patricia Cesca y Ariel Denkberg, 2008). Es entendible entonces que lo/as docentes, imbuidos de esa lógica de transmisión homogeneizadora, tengan dificultad para salirse de ella y transmitir una interculturalidad que haga presente la diversidad. A partir de estas conjeturas compartimos con Adela Franzé Mudanó (2008) que una Pedagogía Intercultural podría ser entendida como una multiplicidad de sistemas de creencia, percepción, pensamiento y acción; podría desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura. Se trataría de una escuela que da respuestas pedagógicas, y no meramente metodológicas, a la diferencia. No consistiría en la introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, ni se limitaría al aprendizaje de las lenguas. Tampoco podría constreñirse a una sola área del saber porque sus principios educativos demandarían que fuese tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular transversal y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabajen en la escuela. Tendería a reconocer la diversidad de códigos culturales; a ser capaces de ir más allá de los estereotipos y los prejuicios; a dejarse interpelar por la alteridad, y a buscar la presencia constante de las diversas culturas en las actividades escolares para facilitar el intercambio entre ellas en un espíritu de pluralismo, de respeto y de colaboración. Conlleva una promesa de construir confianza en el Otro para preservar el lazo social que derriba identidades prescriptas o caracterizaciones peyorativas. Movilizaría la curiosidad y el respeto ante el enigma que representa el Otro, el semejante y el diferente, sobre el cual no se posee una sabiduría preestablecida o cerrada.

3ro. Desarrollar sensibilidad intercultural: Guo-Ming Chen (1996) y Milton Bennett (1986) crean el concepto de “sensibilidad intercultural” que supone emociones positivas en el intercambio comunicacional con personas de diferentes culturas y en el que intervienen cogniciones, conductas, percepciones y sentimientos. Y la capacidad de controlar aquellas emociones que pueden ser perjudiciales o malentendidos que producen ruidos en la comunicación; atender al Otro. Por ejemplo, disfrutar de su compañía, sentir confianza, no juzgar o verlo desde los prejuicios. Cuando lo/as niño/as empiezan a darse cuenta que hay diferencias entre personas suelen preguntar “¿por qué tiene la piel oscura...?”, o “¿por qué habla así...?” Si lo/as adultos las evitan o contestan con generalidades (“no hay que fijarse en eso”, “todo/as somos iguales”), lo/as niño/as captan que la pregunta es negativa y pueden inferir que “tener la piel oscura” o “hablar” de eso algo malo, que la diferencia es negativa. Lo/as propio/as niño/as se pueden sentir mal cuando otro/as niño/as les preguntan por su color de piel o su forma de hablar. Es preferible reconocer las distintas maneras en que los humanos somos diferentes. Esta es la base adecuada

para, luego, reflexionar sobre lo que es común, universal a todos los humanos. En ocasiones, lo/as niño/as usan la diferencia de otro/a niño/a (su piel, lengua, aspecto, etcétera) para dañarlo, expresando un prejuicio. Si el/la adulto reacciona diciendo “no digas eso...” o peor “pídele perdón”, está confirmando al niño/a su prejuicio. La pregunta adecuada debería ser “¿por qué piensas que ella/él es así?”, buscando las raíces de ese comentario o acción para que el/la niño/a tome conciencia de su propia creencia.

CONCLUSIÓN:

El gran desafío consistirá, entonces, en comprender cómo se han construido las distintas formas de representar, pensar y explicar la alteridad, que son las que, en última instancia, detonan los estereotipos y justifican la discriminación; así como también en llevar adelante prácticas institucionales en las aulas, en los pasillos y en los patios, en las que la diferenciación étnica, física, de género, racial, religiosa no sea utilizada como impedimento para el acceso a una educación justa y de calidad.

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

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CARDOSO DE OLIVEIRA R. (2007) “Aculturación y fricción interétnica” En Revista América Latina. Año 6 Nro. 3. Julio – septiembre 1963. Entregado a CLAPS y traducido por Roberto Meville el 11 de septiembre del 2007 <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/aculturacionyfriccion.pdf>

CESCA, P. Y DENKBERG A. (2008): “Los saberes de la política” (Clase 14) en Diploma Superior Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO VIRTUAL

CESCA P. (2009) “Padres y maestro frente a los jóvenes” En Revista Novedades Educativas Nro. 222 (junio 2009) ISSN: 0328-3534. Buenos Aires: Noveduc

CESCA P. (2015) Los alumnos inmigrantes. Malestar identitario en las aulas. Buenos Aires: Editorial La Mandioca /Caminos de Tiza. Colección Formación Docente

CHEN, GUO-MING Y STAROSTA, W. J. (1996) “Intercultural communication competence: a synthesis”, en Burleson, B. (ed.), Communication Yearbook 19, Thousand Oaks: Sage.

COMINS MINGOL I. (1999) “Cultura para la Paz, hacia una búsqueda del reconocimiento”. EN Fòrum de Recerca 1. ISSN: 1139-5486. Disponible en <http://www.uji.es/publ/edicions/jfi4>

CONNELL, R. W. (1997) Escuelas y justicia social, Madrid: Morata.

ENESCO, I.; GUERRERO, S.; SOLBES, I.; LAGO, O., y RODRÍGUEZ, P. (2009). “El prejuicio étnico: una revisión de estudios evolutivos en España”. En Revista Cultura y Educación. Sección Psicología del desarrollo. Nro. 21 Año 4, pp. 497-515.

FRANZÉ MUDANÓ, A (2008) “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”, en Revista de Educación, N.º 345, enero-abril. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_05.pdf

GIROUX, H. (1992) Teoría y resistencia en educación, México: Siglo XXI.

HERAS A.I. y HOLSTEIN A. (2003) “Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad” EN CUADERNOS FHYCS - UNJu, Nro. 22:27-47, Año 2003. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/781>

NIETZSCHE, F. (2001) Todos los aforismos, Barcelona: Leviatán

NOVARO, G. (2012). “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad” EN. Revista mexicana de investigación educativa, 17(53), 459-483. Disponible en : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200007&lng=es&tlng=es

REDONDO P. (2011) “Entre lo social y lo educativo. Notas sobre Políticas y Prácticas frente a la desigualdad”. En Elichiry, N. (comp) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y la universalización. En Revista Ensayos y Experiencias. Buenos Aires. Noveduc

SIMMEL, G (2002) “Sobre la filosofía de la Cultura” en Sobre la aventura, Barcelona: Editorial Península

TYACK, D. Y L. CUBAN (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F: Fondo de Cultura Económica

ZELMANOVICH, P. (2003) “Contra el desamparo”, en Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.