

Informe final

Proyecto N° 1179

Directora: Ariana Marcela Leal D.N.I. N° 24.304.345

Profesores: Gisela Yael Coronel

Nidia Vidal D.N.I. N° 14.911.666

Alumna: Clara Amalia Meneses D.N.I. N| 27.782.802

I.S.F.D. “Ernesto Sábato”

CUE: 180141600

Provincia: Corrientes

Índice

Usos de la Diversidad sociocultural en una escuela Intercultural Bilingüe de la Provincia de Corrientes. Representaciones de docentes y alumnos en el primer ciclo.

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Metodología.....	13
Análisis descriptivo.....	15
Interpretación.....	18
Discusión de los resultados.....	20
Conclusiones.....	21
Anexos.....	22

Resumen:

Este trabajo nos planteamos como un desafío ante la necesidad de abordar la problemática de los usos de la diversidad sociocultural en una escuela del interior de la provincia de Corrientes, en zona fronteriza con Brasil ante el mandato de ser intercultural bilingüe.

La diversidad sociocultural, articula prácticas y representaciones acerca de los “otros”, a quienes eventualmente no se los conoce más que por referencia. Es decir nos referimos a visiones estereotipadas, estigmatizadas o ponderativas de los otros que circulan en la multiplicidad de ámbitos públicos o privados, entre ellos, la escuela, dando sentidos a proceder diversos y pocos reflexivos o no necesariamente conscientes de sujetos o conjuntos sociales. Es por ello que nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones sobre la diversidad sociocultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes en zona fronteriza con Brasil?

¿Cuáles son las representaciones de los docentes sobre la diversidad sociocultural?

¿Cuáles son las representaciones de los alumnos sobre la diversidad sociocultural?

Nuestro objetivo general y objetivos específicos son:

Describir las representaciones sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

Analizar las representaciones sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

La metodología de trabajo es cualitativa. Se realizaron entrevistas y talleres con docentes y alumnos partir de los cuales se realizó un análisis contextualizado e iluminado por la teoría de las representaciones sociales y los aportes de la antropología para construir y comprender nuestro objeto de estudio.

A la principal conclusión que llegamos es que las representaciones sobre la diversidad sociocultural en esta escuela bilingüe de la provincia de Corrientes están construidas sobre las

concepciones tradicionales de cultura y, la diversidad, es entendida como el “otro” portador de una discapacidad, un problema de aprendizaje, el que tiene un conflicto familiar lo cual lo hace un “chico problema”.

Todavía predomina el ideal de trabajar con el grupo homogéneo, donde se pretende que todos sean tratados por igual.

Introducción

El Programa Intercultural Bilingüe constituye un desafío o un problema para las escuelas donde se implementan porque modifica su mandato fundacional al proponerse la interculturalidad como el encuentro, conocimiento y enriquecimiento con los “otros”; entendiéndose los otros no solamente los hermanos brasileños, quienes hablan otra lengua, como también todos aquellos sujetos con los que nos relacionamos día a día en nuestra propia ciudad y escuela a los cuales consideramos diferentes.

La implementación aparece a primera vista como un problema ya que los docentes y toda la comunidad poseen representaciones de la realidad social y educativa y de los “otros” que actúan como mediadores entre el discurso y las prácticas.

Desde la antropología y la sociología se ha estudiado bastante sobre las representaciones de la diversidad sociocultural, pero creemos relevante plantearlo desde nuestro contexto, una escuela del interior de la provincia de Corrientes, fronteriza con el Brasil, a partir de la implementación del Programa Intercultural Bilingüe de escuelas de frontera.

Creemos necesario conocer cuáles son los usos de la diversidad sociocultural, cuáles son las representaciones que tienen en la escuela docentes y alumnos, cómo han ido construyendo el trabajo con la diversidad sociocultural que propone el programa, cómo se traduce en las prácticas.

Explicitar ciertas concepciones, conocerlas, problematizarlas, permitiría avanzar en el reconocimiento de los sujetos sociales como valiosos, aptos, sin anteponer su condición de desigualdad a las posibilidades de aprender.

Nuestro objetivo es conocer y describir las representaciones y prácticas sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en esta escuela del interior de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

Analizar las representaciones sobre la diversidad socio-cultural que se expresan en la práctica docente.

Describir las prácticas sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

La metodología cualitativa es la que nos permitirá dar cuenta de nuestro objeto de conocimiento ya que nos posibilitará comprender la construcción de esta realidad o problemática, que realizan los actores educativos directamente involucrados. Por ello realizamos entrevistas, grupos de discusión, talleres con los niños.

Uno de los trabajos que se consideraron como antecedentes de nuestra investigación es el de Neufeld, M, R. y Thiested, J. A. (1999) "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento"

Desde un enfoque socioantropológico se plantean los usos de la diversidad sociocultural que circulan en las escuelas del conurbano bonaerense a la que asisten niños y niñas pertenecientes a comunidades peruanas, coreanas, bolivianas, los "otros" inmigrantes, estableciendo la contrastación, continuidades que existen a nivel de los conjuntos sociales y el ámbito escolar.

El primer eje de análisis es la interrelación entre la escuela y el educando, a partir del cual se establece que los usos de la diversidad asociados a las diferencias culturales, sociales y étnicas, favoreció en el siglo XIX a los rubios y blancos y que en la actualidad están asociados a los nuevos inmigrantes, coreanos, bolivianos, etc., pero con otras connotaciones. Estos usos de la diversidad sociocultural se manifiestan en comportamientos relacionales que tienen desenlaces como estigmatizaciones, discriminación, manipulación., etc.

El otro eje de análisis tiene que ver con las prácticas y representaciones en torno a la diversidad y la desigualdad sociocultural. En este eje se hace un recorrido por el concepto de

representaciones, acuñado por antropólogos y sociólogos. Para este trabajo, se refieren a representaciones como visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas de los otros que circulan en multiplicidad de ámbitos públicos o privados, entre ellos las escuelas, dando sentido a proceder diversos y pocos reflexivos o no necesariamente conscientes de sujetos o conjuntos sociales.

Su funcionalidad en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones, legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes, operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles.

En la investigación de Thiested y Neufeld, pueden apreciar que las representaciones acerca de los “diferentes” son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas con prácticas también complejas. Entienden las representaciones no sólo como una mera reproducción de una realidad sino que están a su vez dándole entidad, cuando alguien tiene la representación de un bolita (denominación peyorativa de los bolivianos) “produce una bolita” que a su vez debe responder a esa imagen a la manera de una profecía autorrealizada no sólo representan sino que producen lo que esperan (Thiested, Neufeld: 1999).

En este trabajo cuestionan la falta de estimulación, de atención a los ritmos distintos, estos aparecen como productos de la diversidad sociocultural y justifican el mucho o poco aprovechamiento de la enseñanza impartida. Los ritmos de aprendizaje se justifican para bien o para mal por la procedencia nacional o étnica. Los olores permiten fundamentar el rechazo o aceptación del otro.

Se concluye que lo que está a la vista en el aula es la consecuencia de políticas económicas y educativas no explícitas, que expanden la fragilización de los lazos familiares, acentúan la profundidad de la segmentación y naturalizan luego las diferencias socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos y naturalizan luego las situaciones planteadas, devolviendo la responsabilidad de las mismas a las víctimas (Thiested, Neufeld: 1999).

En “las miradas sobre la diversidad sociocultural” (Ghiglini, Lorenzo: 1999) se consideran las formulaciones recurrentes acerca de la diversidad cultural en la práctica docente, en las que aparecen categorías como marginalidad, marginales y población marginal, que fueron registradas en forma permanente por su uso más o menos explícito en el trabajo de campo. La utilización de esas categorías constituye un núcleo de sentidos y significaciones acerca de la pobreza urbana, frente a la cual se despliega la actividad docente.

Para los docentes la “diversidad cultural” se imbrica con la pobreza. Si bien se relevan un conjunto de estereotipos de carácter discriminatorio con relación a bolivianos coreanos y otros migrantes, la categoría diversidad sociocultural adquiere sentido particular: en el nivel de las representaciones de los docentes, la pobreza es considerada como marginalidad (Ghiglini, Lorenzo: 1999).

El trabajo de Elena Achilli “Escuela, pobreza y multiculturalismo (de las prácticas docentes y las políticas educativas protagónicas)” este trabajo se basa en las expresiones con maestros en actividad, aproximándose a aspectos parciales que asume la práctica docente en contextos de pobreza, centrándose en los procesos de construcción de las diferencias y la interculturalidad y en las configuraciones de lo que se denomina matrices socioculturales.

En el análisis de “las prácticas docentes interculturales”, se hace referencia a las prácticas y representaciones de los maestros acerca de la diferencia/la interculturalidad con la intención de dar cuenta de las características de cierta matriz sociocultural que penetra y trasciende la vida escolar. Sobre este eje problemático se señalan: 1.matrices reificadoras de la diferencia, 2.matrices dialógicas, 3.constitutivas de procesos identificatorios, poniendo el acento en lo afectivo y el abandono de “los de arriba”. Paradojalmente se evidencia una distancia con las representaciones del quehacer escolar que tienen niños y padres quienes ponen el énfasis en el enseñar y aprender, 4. Finalmente, en los procesos escolares se pueden analizar las construcciones de las matrices acerca de las diferencias del “otro”, destacándose aquí un desconocimiento de la diversidad del otro cercano, esta negación va penetrando una circulación “subterránea” de diferentes procesos de conflictividad. es decir, las diferencias perviven aunque se imponga un pacto generalmente implícito de “no decir las” anulando la posibilidad de

cambios escolares que la conflictividad del conocimiento de la diferencia puede producir; también pueden negarse las posibilidades de construir políticas educativas de la diferencia desde otras modalidades de desconocimiento de esa diferencia intraescolar, modalidades que si bien colocan las diferencias entre los docentes en el espacio público escolar por distintos procesos y legitimaciones intentan imponer sólo una de las expresiones, el desconocimiento de las otras, “no escuchándolas”, no posibilitando que la conflictividad de lo diferente “perturben/flexibilicen a cada una y a todas en su conjunto en la perspectiva de la construcción colectiva de políticas que transformen la vida escolar.

Estas modalidades se sustentan, en primer lugar, en una concepción política homogenizadora, de anulación de la dialéctica de las diferencias y las contradicciones, además pueden sustentarse en la exacerbación de la conflictividad de lo diferente, mediante diferentes usos de la violencia simbólica, obturando los procesos de interculturalidad y toda posibilidad de construcción colectiva.

En relación a las representaciones sobre la diversidad sociocultural de docentes y alumnos en nuestro contexto particular, una escuela del interior de la provincia de Corrientes, en zona fronteriza con Brasil, con un nuevo mandato: ser intercultural, Nos traslada necesariamente a considerar estos antecedentes como así también aclarar y definir conceptos claves: representaciones sociales, cultura, interculturalidad y diversidad.

Las representaciones sociales constituyen un tema recurrente en la investigación educativa. Podemos mencionar el trabajo de Juan M. Piña Osorio y Yasmín Cuevas Cajiga (2004) “Las teorías de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, este trabajo expresa que las representaciones sociales son una de las expresiones del conocimiento de sentido común y la importancia de este ser reconocido y aprehendido en sus respectivas dimensiones por el estudioso de las ciencias sociales, porque de acuerdo con él se puede comprender el sentido que adquieren las prácticas educativas específicas.

Estos autores citan a Moscovici (1961,) creador del concepto de representaciones sociales. Moscovici, construye el mismo a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, para quien la sociedad requiere de un pensamiento organizado; las representaciones

colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. Las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas.

Las representaciones sociales para Moscovici, en el nuevo escenario social de la sociedad industrial del siglo XX, la urbanización y la compleja división social del trabajo, propicia una fragmentación de los espacios vitales y una mayor información de algunos sectores de la población urbana.

El sentido común no desaparece en la sociedad moderna sino que adquiere un nuevo matiz. Es un nuevo sentido común porque ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica, además circula a través de distintos canales de comunicación.

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en la realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana, El conocimiento, es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además , permite a las personas actuar ante un problema. Para Moscovici (1979), “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en relación o en una relación cotidiana de intercambios”.

Jodelet (1986) dice que las representaciones sociales no son acerca de todo el mundo sino sobre algo o alguien y, además, son expresadas por un sector social particular. No hay representación social sobre la sociedad, sino representaciones sociales sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Por ejemplo, si alguien tiene una vaga idea sobre una sociedad, en el fondo la tiene sobre sus dirigentes, su sistema político, su sistema económico, sus ciudades, sus hospitales, o sobre sus sistemas o prácticas, La representaciones sociales sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con los que los actores se representan éste. La representación social sustituye lo material (externo al sujeto) y lo

representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las representaciones sociales guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo.

En este sentido, se rescata el concepto desde la visión clásica de Durckheim, quien se refería a las categorías de pensamiento a través de las cuales determinada sociedad elabora y expresa su realidad.

Haciendo un pasaje por la propuesta de la psicología social, de Mascovici y Jodelet, retomados por Spink (1995), quién enfatiza el lugar del sujeto como producto y productor de la realidad social, al tiempo que destaca el poder creador de las representaciones sociales, mostrando su doble faz de estructuras estructuradas y estructuras estructurantes.

Las representaciones, según Spink, son siempre “un conocimiento práctico”, siempre una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente (en este sentido, comprometen no sólo la cognición sino los afectos).

En tanto productos históricos, son “campos socialmente estructurados en la interface de contextos sociales de corto y largo alcance histórico”, no son meros contenidos sino procesos: expresión de permanencias culturales y lugar de la diversidad y las contradicciones.

Su funcionalidad en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones, legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes, operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles.

Cuando nos referimos a las representaciones sobre la diversidad sociocultural, debemos explicar que entendemos que la diversidad se da por la heterogeneidad de los sujetos del conjunto social y escolar, aunque en la escuela se quiera seguir nombrándolos como homogéneos.

La diversidad cultural no se establece sólo por la pertenencia a comunidades aborígenes o de otros países (coreanos, bolivianos, brasileños), sino también por la pertenencia a diferentes contextos barriales (marginales o no) desde los cuáles se reivindican gustos, preferencias, costumbres, formas de vivir, de vestir, de comunicarse, etc. en este sentido, tampoco hay un homogéneo, dado que hay chicos de comunidades rurales, por ejemplo, que reniegan a veces, de la música y las costumbres de su entorno o la mezclan con otros consumos culturales. Se ha hablado, y mucho, acerca de los efectos de la globalización en el sentido de permitir el acceso a bienes culturales considerados universales y, a la vez, provocar fuertes adhesiones a universos simbólicos locales.

La diversidad sociocultural, justamente tiene que ver con un tipo de diversidad, que se manifiesta en contextos de desigualdad económica en el cual se encuentran ciertos grupos sociales, que pueden coincidir o no con otras características como ser otra nacionalidad de origen, u etnia.

En nuestro país el proceso de desregulación económica, privatizaciones, en el marco de políticas neoliberales llevaron a la precarización de muchos sectores asalariados y la incorporación de grandes masas de migrantes latinos quienes compiten por el trabajo. esta situación, si bien ha mejorado en la actualidad, ha provocado procesos de estigmatización, discriminación que se visualizan en la vida cotidiana y repercuten en la escuela.

En las escuelas se habla mucho del respeto a la diversidad, pero a la hora de encontrar explicaciones, se pone énfasis en la existencia de diferencias culturales entre los niños de distintos sectores sociales, asignándoles a las mismas una serie de atributos naturalizados, casi inmodificables. (Thiested, Neufeld: 1999).

Hay una apropiación de los conjuntos sociales de una concepción de cultura al aludir de que “es una cuestión de cultura”. Concepciones que manejan los docentes, a partir de los cuales se justifican diferencias de comprensión, o dificultades de aprendizaje por parte de los estudiantes. En estos argumentos se destaca la fuerza de la herencia social. Propios de una expresión culturalista como Linton o Herskovits, la cultural de un grupo se piensa como producto de la herencia, se suponía que en el proceso de transmisión se recibe un conjunto de pautas y valores

que luego, a su vez, serán heredadas por los sucesores. Otras veces la cultura es pensada como un modo de vida, y hay un relativismo difuso que señala que estos modos de vida pueden ser distintos entre sí y que como tales deben ser respetados, al menos tolerados. Esto genera una pendiente casi inevitable hacia la desvalorización de lo diferente.

La visión clásica de cultura, que también perdura es la que se entiende que “una cultura sólo existe en la medida que se refiere a una configuración integrada, es decir, que la coherencia prevalece sobre la contradicción, el acuerdo sobre el conflicto”. Siguiendo este razonamiento, imagina a las sociedades industriales segmentadas e integradas por subculturas correspondientes a las clases sociales, donde no existen antagonismos, ni relaciones de hegemonía/alteridad.

Otros autores, en cambio, aún sin cuestionarse críticamente la correlación simple una sociedad= una cultura, reconocen los aspectos altamente conflictivos en que se mueven los migrantes y sus niños en las relaciones de subalterización en el plano de lo laboral, las relaciones de mando/subordinación incorporadas en las formas lingüísticas que se les enseñan como adecuadas a su lugar concebido como inferior, la doble sujeción de las mujeres-migrantes, etc.

Por estas cuestiones, Thisted y Neufeld (1999), siguiendo a Elena Achilli y Elsie Rockwell, que la presencia de multiculturalidad en las escuelas de ninguna manera puede pensarse como un conflicto entre culturas. En todo caso, es parte de un sordo enfrentamiento entre clases sociales, entre aquellas que se apropian de las riquezas producidas socialmente y las que pugnan por sobrevivir en el contexto de mayor nivel de desigualdad conocido históricamente.

Destacando a Rockwell, afirman “los diferentes grupos en juego se definen por medio de las diferencias culturales; esto resulta fácil cuando se trata de minorías étnicas, pero cuando aún no existen diferencias lingüísticas o nacionales marcadas, se buscan subculturas de clase o regionales, o se propone una general cultura de la pobreza. el mecanismo de producción es la socialización familiar; la determinación de la actuación de los sujetos es interna, cultural o en algunos casos es explicable como adaptación a la cultura contraria. La escuela, como institución funcional de la cultura representa fielmente sus valores y pautas, y las impone o requiere de los educandos de culturas diferentes. la confrontación entre educandos y escuela se concibe como

un conflicto entre culturas abstractas, entre las cuales difícilmente hay comunicación, mucho menos transmisión (Thiested, Neufeld: 1999).

Por ello, el Programa Intercultural Bilingüe promueve el proceso de interculturalidad en las prácticas educativas, esto significa un conocimiento, diálogo e enriquecimiento entre sujetos portadores de culturas diferentes o pertenecientes a grupos diversos en el seno de la misma sociedad.

Recibir a los otros en la escuela, habilitarlos como sujetos capaces de interactuar conmigo en igualdad de condiciones, aceptar sus conocimientos, valores, comportamientos es un proceso que requiere de disposición a reflexionar sobre construcciones teórica y de sentido común que se reflejan en las representaciones y prácticas de los docentes.

Metodología

La escuela cabecera de la localidad correntina, fronteriza con el Brasil, cuenta con una población de 307 alumnos y 14 docentes distribuidos en el turno mañana y tarde.

Esta escuela recibe el nuevo mandato, de ser intercultural bilingüe, en el año 2008 siendo la quinta escuela dentro del programa nacional para las escuelas de frontera con Brasil en las provincias de Corrientes y Misiones. El objetivo es promover la interculturalidad a través de la enseñanza de la segunda lengua (portugués) por docentes nativas del país vecino. Las maestras hacen intercambios, trasladándose las mismas a las escuelas “gemelas” de la ciudad fronteriza para trabajar con grupos de alumnos nativos. Los niños argentinos reciben a las maestras brasileñas quienes dan clases en portugués. Esto permite un reconocimiento de una segunda lengua en las prácticas educativas, como así también el conocimiento del “otro” desde las vivencias, historias, tradiciones, festividades que se enseñan como contenidos a través de actividades planificadas en grupos de docentes brasileñas y argentinas, con el asesoramiento de una coordinadora pedagógica.

En un primer momento nuestros objetivos fueron ambiciosos, pretendíamos abordar la problemática en toda la escuela, con todos los actores, describiendo representaciones y prácticas sobre la diversidad sociocultural, pero luego fuimos recortando nuestro objeto de estudio por la complejidad del mismo y la poca experiencia en trabajo de campo y el manejo de las técnicas cualitativas.

Recortamos nuestro objeto y decidimos conocer, describir y analizar solamente las representaciones de docentes y alumnos sobre la diversidad sociocultural.

Siguiendo criterios de representatividad, elegimos trabajar con el primer ciclo de la escuela porque el programa comienza con el primer año y va sumando los siguientes al comenzar cada ciclo lectivo siendo los docentes y alumnos de 1°, 2° y 3° años, los afectados directamente al Programa. Las maestras de los 1° años recibieron la capacitación, realizaron los cruces y prácticas en las escuelas brasileñas con el acompañamiento pedagógico para planificar sus clases como así también lecturas bibliográficas que posibilitaran la reflexión sobre la temática de la interculturalidad, estrategias de trabajo con la diversidad, etc.

El primer ciclo funciona en el turno mañana y tarde. En el turno mañana hay un 1° año, dos 2° años y un 3° año; en el turno tarde hay un 1°, un 2° y un 3° años.

Creemos que son los alumnos, de estos grados, quienes tienen muy arraigado el "habitus", es decir tienen internalizados los valores y pautas de conducta de su ambiente de socialización primario

¿Cuáles son las representaciones de la diversidad sociocultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes en zona fronteriza con el Brasil?

¿Cuáles son las representaciones de los docentes sobre la diversidad sociocultural? ¿Cuáles son las representaciones de los alumnos sobre la diversidad sociocultural?

Nuestro objetivo general y los objetivos específicos son:

Describir las representaciones sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

Analizar las representaciones de los docentes y los alumnos de primer ciclo sobre la diversidad socio-cultural que se ponen en juego en una escuela de la provincia de Corrientes ubicada en el límite fronterizo con el Brasil.

Las técnicas que utilizamos para abordar las representaciones de los docentes fueron entrevistas y un taller donde abordamos específicamente el tema de la diversidad, cómo es conceptualizada y cuál es la perspectiva que tenemos de "los otros". (Ver anexo).

Con los alumnos trabajamos en talleres donde se expresaron a partir de dibujos y motivados por un diálogo e imágenes de niños con distintas características, atributos, capacidades, gustos e intereses. Estos talleres se hicieron agrupando a los alumnos de primer ciclo según el turno que asisten a la escuela. –es decir, se trabajó en dos instancias, turno mañana y turno tarde.

Asistieron 35 alumnos en el turno mañana y 25 en el taller del turno tarde (todos los presentes en esa jornada).

La consigna a partir de la que se expresaron los niños fue: que se dibujasen y dibujasen a un compañero: cómo lo ven, qué características tiene.

Nuestros informantes claves fueron el director y la ex coordinadora pedagógica del Programa Bilingüe en esta escuela con quienes realizamos entrevistas.

Análisis descriptivo

La escuela cabecera, intercultural bilingüe donde realizamos nuestra investigación es amplia, tiene espacio para el esparcimiento de los niños y las aulas están acondicionadas cálidamente, con mobiliario adecuado, ventilación, iluminación y con recursos didácticos disponibles.

Los niños reciben el desayuno y el almuerzo en la escuela. Se organizan por grados para ir al comedor a desayunar. Cuentan con un espacio grande, con mesas y sillas para todos. El almuerzo se sirve al mediodía, después del timbre de salida.

La entrada en terreno, se realizó a través de una entrevista con el director de la escuela quien nos brindó información sobre el estado actual del programa bilingüe. En su discurso se vislumbra una incertidumbre por la falta de información de las autoridades para la continuidad del mismo “desde el año pasado no tenemos novedades, hay cambio de autoridades, no sabemos quiénes son los nuevos referentes provinciales...”

Este discurso y otros que nos brindan las maestras nos hablan de que por el momento el Programa bilingüe no está funcionando, no se realizan los cruces ni el intercambio pedagógico con el país vecino “ahora no estamos realizando el cruce, tenemos talleres de portugués, una hora a la semana en contraturno” (m 1,)¹

Las docentes titulares, con mayor antigüedad participaron de las instancias de capacitación brindadas por el Programa Bilingüe, con asesoramiento pedagógico en las escuelas. De los entrevistados, para este trabajo, sólo un docente realizó tal capacitación del Programa, la otra docente estaba en uso de licencia y pronta a jubilarse cuando comenzamos a ir a la escuela.

Los docentes de primer ciclo que realizaron las entrevistas y asistieron al taller son un total de 6, divididos en turnos mañana y tarde.

	Antigüedad en la docencia
0-5 años	2
6-10 años	2
11-15 años	2
16-20 años	-

Podemos observar que son docentes con pocos años de antigüedad, más de la mitad tienen diez o menos años en la docencia.

A partir de las descripciones de los docentes y los datos brindados por el director podemos describir a los alumnos de primer ciclo de esta escuela como de un nivel socioeconómico medio – bajo, son hijos de empleados de comercio, empleados públicos, pertenecientes a las fuerzas armadas, empleadas domésticas y unos pocos padres que no tienen trabajo y viven de las asignaciones familiares que brinda el gobierno.

En el momento de realizar el trabajo no tiene la escuela hijos de personas extranjeras, pero la mayoría son hijos de personas que viven en contacto, ya sea comercial o social, con los brasileños. Y los niños estuvieron en contacto con las maestras brasileñas cuando recibieron clases.

Una maestra nos cuenta que “los niños que provienen de buen nivel socioeconómico, tienen más incentivo, tienen acceso a libros, a uno los padres le regalaron un globo terráqueo, él viene con su globo e incentiva a los otros compañeros” pero “el nivel socioeconómico no determina sus aprendizajes... el niño que no tiene estímulo en la casa, le cuesta, hay que repetirle, tenerle paciencia” m2.

Las familias de estos chicos son diversas, en su mayoría provienen de familias nucleares pero existen cada vez más familias que están a cargo de un solo progenitor, de un familiar directo, como así también familias ensambladas.

Nos cuentan las maestras que la mayoría de los niños tienen televisión por cable y cada vez miran menos los programas de la televisión brasilera.

Ahora que no se está realizando el cruce al país vecino para dar clases, las maestras afectadas al Programa realizan talleres en contraturno una vez a la semana, “esta semana se trabajó con el cuento del Patito Feo”... “ una vez un papá les contó un cuento en portugués que les gustó mucho ... al principio les costó mucho entender el cuento, parecía que no entendían nada

porque no era un cuento tradicional, pero a la hora de la interpretación nos sorprendieron, ellos tienen interés” m₁.

Una de las docente entrevistadas, expresa que el grupo es homogéneo que es un buen grupo de trabajo, cuando se los motiva participan todos, que tienen el caso de unos niños que los padres están separados, les cuesta integrarse, pero saben, “lo que se observa y manifiesta es que son un poco vagos a la hora de realizar las tareas, claro porque con la abuela le mimaba mucho, y con la abuela es menos el esfuerzo; tengo uno que está con la abuela y es lento pero sabe, sabe” m₂.

En los talleres, con los docentes se puede trabajar el tema de la diversidad, concepciones que tienen del “nosotros” y los “otros”.

Las maestras que recibieron capacitación sobre diversidad son tres. Dos de ellas mencionaron como única experiencia la de la Capacitación Intercultural Bilingüe, y una docente mencionó haber cursado un seminario del postítulo en educación intercultural.

Las docentes expresan identificarse en el nosotros como ciudadanas con defectos y virtudes, como formadores, educadores: docentes y alumnos están incluidos en el nosotros, los otros son los tutores, los padres.

El germen que afecta al nosotros es toda persona que tenga valores contrarios a sus concepciones de buen ciudadano, “el germen que afecta en general es la falta de respeto a las autoridades, cuando hablo de autoridades hablo en general, padres, maestros, directivos, jefes, autoridades que tenga cada persona que esté en un cargo superior” m₂.

Otra docente nos dice: “el germen que afecta al nosotros es no poner en práctica valores que nos hacen buenas personas” m₃.

Los niños que asistieron al taller trabajaron a través de la expresión plástica.

Cuando pasábamos las filminas registramos decires de los niños donde expresaban libremente lo que pensaban. Ellos observaron las imágenes con entusiasmo. Cuando vieron la imagen de un niño en sillas de ruedas respondieron al unísono que ese niño no podría ir a la escuela con ellos.

Los niños se agruparon libremente para trabajar pero eligieron a los niños con los que comparten el grado y con quienes siempre trabajan agrupados en clase, se eligieron por simpatía, amistad, etc.

Notamos cierta timidez cuando buscaban los materiales para realizar el dibujo (temperas, pinceles, agua) los mismos los habíamos colocado en lugares comunes y al alcance de todos.

Algunos de ellos ni siquiera se arrimaban a otras mesas, donde se encontraban los niños de otros grados sino que pedían que les alcanzáramos nosotros.

Cuando entrevistamos a las maestras nos contaban que la forma de agrupar los alumnos en el aula es, generalmente total, sólo una maestra nos dice que los alumnos se organizan en grupos y que van cambiando libremente de un grupo a otro.

Los niños se dibujaron, dibujaron a sus compañeros sin burlarse de ninguno, no hicieron dibujos ridiculizando a sus compañeros sino que trabajaron y dibujaron con respeto.

Cuando entrevistamos a las maestras nos contaban que la forma de agrupar los alumnos en el aula es, generalmente total, sólo una maestra nos dice que los alumnos se organizan en grupos y que van cambiando libremente de un grupo a otro.

Interpretación

Realizado el análisis de los datos de las entrevistas y talleres podemos describir las representaciones de los docentes y alumnos sobre la diversidad cultural, en la escuela bilingüe estudiada.

Podemos observar que la diversidad está muy encubierta o negada de algún modo. Las docentes reconocen que dentro del salón ya no se presenta la homogeneidad sino que hay heterogeneidad y la diversidad es percibida, reconocida cuando los niños no cumplen las expectativas de los docentes en el aula, cuando no obedecen a la maestra, es decir, cuando se confrontan los valores y actitudes de algunos alumnos con los valores y actitudes propias del alumno modelo.

Las maestras parten de un trato “igualitario” con los alumnos. Es decir, aun inconscientemente, intentan negar la diferencia a través de la ilusión del trato igualitario. el manto de la homogeneidad,

La mayoría de los maestros desean ayudar a sus alumnos desventajados, es decir, presentan una buena voluntad docente frente a estos niños desfavorecidos. Realizan un trato individualizado de los alumnos con problemas de aprendizajes, que los padres no lo pueden ayudar en la casa, a los que los padres no lo incentivan, o no están presentes en su función de adultos responsables.

Las maestras se consideran educadoras y formadoras, se percibe el compromiso con su misión de formar a ciudadanos respetuosos, con los valores y conocimientos propios de la sociedad a la que pertenecen.

El otro pareciera ser, no es visto como portador de una cultura diferente, en el sentido de tener conocimientos, valores, propios de su origen social o del contexto histórico-social donde se constituye. Selo ve como una persona “igual” como ciudadano, portador de valores, conocimientos propios de la cultura mayoritaria.

El otro es el inadaptado social, quien no respeta las normas, “falta el respeto a las autoridades”.

En la escuela los docentes y los alumnos constituyen la categoría del nosotros, lo diverso no proviene del ambiente escolar, no está en el ambiente escolar, sino en los que es emergente del contexto social y económico de los sujetos.

Los niños asocian la diversidad con la discapacidad y el color de piel. Ven la diversidad en los niños que con discapacidad física, color de piel distinto, que no están en la escuela con ellos.

Se integran entre ellos, en el grado, con los conocidos, porque con los chicos que no conocen, de otros grados, mantienen distancia, no interactúan, hasta inclusive, pareciera que no quisieran mezclarse.

Entre ellos, no se observan distinciones por ser pobres, todos parecen integrarse más allá de las diferencias socioeconómicas.

Podemos decir que, tanto docentes y alumnos, ven las diferencias sólo como aspectos deficitarios y problemáticos, en distintos planos de su relación escolar.

Las maestras se sienten la diversidad, cuando algunos transgreden las reglas escolares, explícitas o implícitas. Lo que marca la diversidad son los aspectos comportamentales y sociafectivos que contrastan con el alumno modelo.

Las familias de los chicos, son vistas como los otros de la institución escolar, constituyen, para los docentes, un factor clave para definir la diversidad en la escuela. Se distinguen los chicos de las familias tipo, los chicos que viven con otro familiar o tienen una organización distinta; se distinguen los padres que estimulan a los alumnos y quienes no lo hacen por ser de nivel socioeconómico desfavorable.

Estas distinciones familiares condicionan quizás que un chico sea visto dentro de la escuela como un chico problema, el chico que no aprende porque no lo ayudan, “es haragán, porque vive con la abuela”.

Creemos que los docentes y alumnos han “suspendido” su relación con la interculturalidad junto con el cese de los cruces, es decir, no se habla de eso, ni se visualizan en sus discursos conceptualizaciones sobre la diversidad sociocultural.

La diversidad sociocultural no se expresa como característico o propio de los sujetos, sino como déficits “son de escaso recursos socioeconómicos”, “no están estimulados”, “no viven con los padres”, estas metáforas tratan de explicar las dificultades de aprendizaje de los alumnos como así también lo que se considera diversos en el aula.

Estas distinciones familiares condicionan quizás que un chico sea visto dentro de la escuela como un chico problema, el chico que no aprende porque no lo ayudan, “es haragán, porque vive con la abuela”.

Discusión de los resultados

Los estudios realizados por Thiested y Neufeld(1999: 52,) daban cuenta de que las representaciones sobre la diversidad sociocultural en escuelas del conurbado bonaerense que reciben a poblaciones de inmigrantes. Ellos plantean que:

Lo que tratamos de cuestionar es algo así como la fascinación de la evidencia directa: la falta de estimulación, de atención a los ritmos distintos aparecen como productos de la diversidad cultural y justifican el mucho o poco aprovechamiento de la enseñanza impartida. Los ritmos de aprendizaje se justifican, para bien o para mal, por la procedencia nacional o étnica. Los olores permiten fundamentar el rechazo o aceptación del otro. Esto está ahí, es lo que aparece, pero no el por qué está ahí.

Si bien nosotros no tenemos en la escuela estudiada casos de inmigrantes externos, observamos que los docentes no se cuestionan sobre las relaciones que establecen entre el nivel socioeconómico y diferencias familiares, con el poco o mucho aprovechamiento de la enseñanza impartida.

Se observa en los estudios mencionados anteriormente la “subalternidad de sectores de la sociedad, donde se naturalizan las cuestiones plantadas, devolviendo la responsabilidad de las mismas a las víctimas” (Neufeld, Thiested, 1999: 52).

Elena Achilli, al estudiar la interculturalidad que contextos de pobreza explica que lo que obstaculiza el diálogo intercultural es el enfrentamiento entre grupos que no tienen distinciones culturales de nacionalidad, sino que las diferencias están dadas por el posicionamiento desigual en la estructura social.

Al poner el énfasis en la pobreza, y muchas veces entre los pobres, es el lugar, el prestigio que se tiene en la sociedad.

Las docentes de nuestra escuela en estudio, decíamos, anteponen el ideal de “igualdad” en función de un ideal de sociedad y ciudadanos. Los docentes dicen tratarlos por “igual” intentando evitar cualquier asomo de discriminación, en pro de una actitud humanitaria.

Esta identificación que realizan del nosotros = los docentes y alumnos y los de otros” los padres y otros miembros de la comunidad creemos da cuenta de percibir los problemas como que provienen de afuera, y están fuera de la responsabilidad docente y de la escuela. Los problemas de aprendizaje o de integración son debido a las características familiares tanto económicos como de vínculos y responsabilidades, el docente trabaja con todo por igual, o hace distinciones, pero este trato homogenizador, negador de las diferencias es el que no posibilita el verdadero diálogo intercultural.

Las representaciones son una expresión del sentido común, que se expresan en discursos y prácticas,”las representaciones sociales son un pensamiento constituido y constituyente” (Jodelet: 1986). Por ello las representaciones que tienen los docentes y alumnos sobre la diversidad sociocultural expresan la visión de amplios conjuntos sociales, culturalmente mayoritarios, que expresan una tolerancia por la diversidad y se producen relaciones basadas en el respeto pero sin posibilidades de enriquecimiento y cambios.

Conclusiones:

La escuela intercultural bilingüe es una escuela que comienza a asumir el mandato de ser intercultural y este se ve interrumpido por cuestiones externas a los actores de la institución. Los mismos están comprometidos con su rol pero no llegaron a modificar sus concepciones y representaciones sobre la diversidad, la diversidad sociocultural y ello obstaculiza el proceso de interculturalidad como un diálogo, encuentro con grupos culturales diversos, tanto por diferencias nacionales como por procesos de subalternidad.

Estas cuestiones escapan a trabajo reflexivo de los docentes, quienes no se cuestionan estas relaciones desiguales en la sociedad.

Las representaciones sobre la diversidad sociocultural expresan una tendencia histórica de considerar al diverso como el que tiene un déficit, tanto de recursos, de afecto, de una parte de su cuerpo o alguna función, etc.

El encuentro intercultural sigue siendo una utopía mientras no se modifiquen las concepciones tradicionales de cultura, mientras no se propicie el conocimiento del otro basado en lo que tenemos en común, para que lo que tenemos de diferentes no sea visto como un déficit en uno u otro sentido, sino como una posibilidad de enriquecimiento.

Es importante rescatar el trato que tienen los chicos en la escuela, la cual también cumple una función compensatoria para los niños que provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo.

Podríamos pensar que los gérmenes que afectan el nosotros, desde esta realidad son aquellos que no respetan el orden impuesto, que afectan el trato homogenizador basado en un problema que es externo a la escuela (familiar o social) o propio de la naturaleza de los sujetos (discapacidad).

Repensar y poner en conflicto estas cuestiones en función de las condiciones de desigualdad que se generan en la sociedad, contextualizadas histórica y culturalmente es una alternativa posible,

Nos preguntamos más acerca de lo que pudimos trabajar en terreno, ¿cómo se expresan estas representaciones en las prácticas? ¿cómo se expresan en los resultados académicos?

Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E. *“Escuela, pobreza y multiculturalismo”*

-GIGLINO, J.; LORENZO,(1999) M. *“Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural” en De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, EUDEBA.*

-JODELET, Denise (2000)*“Representaciones sociales, teoría y método”* en Tomás Ibañez (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana, Barcelona, Sendai.*

-MORA, Martín (2002), *“La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, Revista Athenea Digital, Universidad de Guadalajara, México, número 2; 7-8.*

-MOSCOVICI, Serge y Hewstone Miles (1986), *“De la ciencia al sentido común” en S. Moscovici, Psicología Social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós.*

-NEUFELD, M. R.; THIESTED, J.A. (1999); *“El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento” en De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, EUDEBA.*

-PIÑA OSORIO, J.M., CUEVAS CAJIGA, Y. (2004); *“La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, en Perfiles Educativos, México .*

-SPINK, M. J. (1995). *“El concepto de representaciones sociales. Una abordaje de la Psicología Social”, Cuaderno de salud pública.*

