

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

II.2. Sociedades plurales, igualdad y educación

**Desigualdades en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario: presencia de
inmigrantes**

Segura, María Laura (UNR/IRICE/CONICET)

lurasegura8@hotmail.com

Pozzo, María Isabel (UNR/IRICE/CONICEYT)

maria.isabel.pozzo@gmail.com

El presente trabajo forma parte de una investigación⁽¹⁾ titulada “Inclusión cultural de niños migrantes y descendientes en escuelas primarias de la ciudad de Rosario”, llevada a cabo durante el período de los años 2009- 2012. El trabajo partió de los siguientes interrogantes: ¿cómo resulta la inserción de los alumnos migrantes en las instituciones educativas?; ¿existen diferencias conscientes de acuerdo al lugar de procedencia de cada uno?; ¿las docentes sienten que los migrantes son un estorbo en sus clases?; ¿existe discriminación entre los alumnos?; ¿los docentes discriminan a sus alumnos? En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos en torno a uno de los objetivos generales de la investigación: Indagar acerca del modo en que la condición de migrante o hijo de migrantes se traducen en desigualdades al interior de las escuelas primarias en la ciudad de Rosario.

El propósito de la ponencia es socializar nuestros resultados y reflexiones sobre la problemática planteada, a fin de proponer aportes y establecer posibles vínculos con equipos dedicados a búsquedas similares.

El interés por estudiar la temática surge a partir de la cantidad de habitantes nacidos en el extranjero residentes en la Argentina. Suman un total de 1.805.957 de habitantes sobre un total de 38.311.139 habitantes nacidos en la República Argentina, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC, 2010). En las Ciencias Sociales hay un consenso en torno a que los resultados de los censos no deben ser tomados *in stricto sensu*. Esto se debe a que es probable que migrantes indocumentados intentaran ocultarse de un agente del Estado; en este caso, el censista. Es por esto que las cifras que registra el censo se consideran un piso y nunca un techo. Esta situación sugiere investigar acerca de la inclusión social de los migrantes en nuestra sociedad receptora; en particular, en la escuela. Las sociedades se modifican, así como los espacios de trabajo, las ciudades y las escuelas. Tanto los migrantes que ingresan a un país estando en edad escolar, como los hijos de los migrantes escolarizados sufren diversas consecuencias. El futuro de una inmigración se juega en la generación siguiente y es durante los años de aprendizaje escolar cuando se forjan la integración o la marginación. Es también en la institución escuela donde los nativos pueden aprender a preparar un mañana solidario y a convivir con los migrantes practicando actitudes inclusivas.

El estudio de las migraciones contemporáneas ha permitido observar nuevas formas de discriminación, exclusión y desigualdad, ya sean éstas de clase, etnia o género. En Argentina, los cambios en la conformación de los movimientos migratorios internacionales, en conjunto con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales acontecidas en las últimas décadas a nivel mundial, han planteado nuevos interrogantes acerca de la relación entre la desigualdad social y diversidad cultural en contextos migratorios y multiculturales. En el presente trabajo el interés será poder dilucidar las nuevas realidades que surjan a partir de dichas transformaciones sociales, específicamente las que impacten en los procesos educativos.

En el gran proceso migratorio ocurrido a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina, la escuela ocupó un papel fundamental en cuanto a integrar a los diferentes al molde argentino con el fin de fomentar la igualdad. Hoy, en el siglo XXI, parecería ser que la escuela continúa con el mismo mandato: homogeneizar, tender a la igualdad.

Presentación del tema

Los procesos migratorios en Argentina, especialmente aquellos de carácter limítrofe, estuvieron asociados en el discurso dominante de los años noventa a los conflictos sociales y económicos del país bajo la noción de ‘problema’ o ‘amenaza’. “En la actualidad aparecen indicios de una reconfiguración de los discursos y políticas de Estado frente a las migraciones internacionales y la diversidad cultural, que redefiniría los criterios de exclusión/inclusión” (Domenech y Magliano, 2008, p. 242). En este sentido, interesa indagar cómo impactan las acciones inclusivas que se pretenden realizar desde el Estado en las aulas, concretamente en las relaciones entre alumnos, y entre docente y alumnos.

La República Argentina posee una larga historia de migración¹, la cual tiene su momento de mayor auge hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, momentos en los cuales el país se encontraba en pleno proceso de desarrollo. Junto a otras instituciones, la escuela jugó un papel fundamental. La educación asume en la construcción de un país un

1

papel político esencial, ya que funciona como una herramienta de homogeneización e integración de la población. El objetivo en ese momento fue integrar a los diferentes al molde argentino con el fin de fomentar la igualdad. Inés Dussel (2011) destaca “que la escuela ha supuesto un orden institucional particular, histórico y contingente, que ha tenido mucho que ver con la producción de profundas exclusiones y desigualdades” (p.1). Ya en el Siglo XXI parecería ser que la escuela continúa con el mismo mandato: homogeneizar.

En palabras de José Contreras Domingo (2011), la norma en educación es actuar pretendiendo una igualdad de partida (todos son o los considero iguales), o una de proceso (a todos los trato igual), o una de llegada (de todos pretendo lo mismo). Al hablar de igualdad se opera un ‘reduccionismo en la experiencia’ porque se habla solo de lo que aparece como igual dejando a un lado todo lo demás que es lo que demuestra que lo que es igual, es tan sólo un aspecto o una dimensión entre todo lo que no lo es, que destaca diferencias. Es allí cuando aparece la homogeneización, al equiparar igual a idéntico. Es con todo esto que Contreras sugiere responder a las preguntas: ¿iguales a qué?, ¿iguales a quién? En palabras del mencionado autor: “Ambas preguntas remiten a un referente idealizado, según el cual unos tiene que moverse en la dirección de los atributos que los otros manifiestan” (pp.3-4). Todo esto da como resultado diferentes matices dentro de las aulas.

Las instituciones escolares reproducen la desigualdad mediante la imposición del capital cultural oficial, produciéndose una lucha desigual en la apropiación de los saberes (Bourdieu y Passeron, 1981). Como lo indica Juliano (1994) se les propone a los migrantes integrarse en la cultura dominante, transformándose en malas copias, o bien, manteniendo sus particularidades a costa de su marginación y exclusión social.

Estas prácticas se denotan con claridad en los fenómenos actuales de descalificación y discriminación hacia los habitantes de origen mestizo en las aulas argentinas. Se los etiqueta llamándoles “cabecitas negras”, “bolitas”, “paragua”, “peruca”, “aluvión zoológico”. Muchos de los migrantes siguen practicando sus costumbres en sus nuevos lugares de residencia. En reiteradas ocasiones, esto es objeto de burla, generando a su vez una profecía pre-escrita en la cual quedan atrapados los sujetos. Como lo indica Frigerio

(2004), es allí cuando la desigualdad genera sufrimiento y se expresa en dolor. Un dolor que es político y está encarnado en comunidades y sujetos sociales.

Método

En vistas a cumplimentar el objetivo: *Indagar acerca del modo en que la condición de migrante o hijo de migrantes se traducen en desigualdades al interior de las escuelas primarias en la ciudad de Rosario*, basamos el trabajo en la investigación de tipo cuali-cuantitativa. El corpus empírico se obtuvo a partir de diversas técnicas: cuatro observaciones -una en una institución de gestión privada y tres en una institución de gestión pública-, cuestionarios a 31 docentes y entrevistas de carácter semi-estructuradas dirigidas a nueve directivos y a 10 docentes.

El recorte empírico se realizó en ocho escuelas, cuatro de gestión pública y cuatro de gestión privada. Las mismas se encuentran ubicadas en la zona sur, oeste, norte y centro de la ciudad de Rosario, con el objeto de tener una diversidad de instituciones, ya sea por su localización, población e historia.

Resultados

Luego de haber presentado los conceptos centrales para el análisis de las diferencias se exponen en esta sección los resultados obtenidos de las entrevistas, las observaciones y los cuestionarios realizados.

El cuestionario que se utilizó está adaptado de uno que ha sido elaborado por la Oficina Internacional de Educación – UNESCO (Gagliardi, 1995) y testeado en diez países y en 7 lenguas (castellano, inglés, francés, urdu, árabe, polaco y checo)-. En Argentina fue aplicado por Sagastizábal en el IRICE-CONICET durante diez años, cuyos resultados se detallan en Rossi Beati y Sagastizábal (2008).

Se seleccionaron 27 objetivos de la educación; aquellos referidos a la desigualdad fueron: “Interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela”, “expresarse con facilidad” y “leer, escribir, sumar y restar”. Las docentes debían completar los objetivos indicando cómo les resultaba alcanzarlos según la procedencia de sus alumnos (Cuadro nº 1).

Cuadro N° 1: Cuestionario para docentes

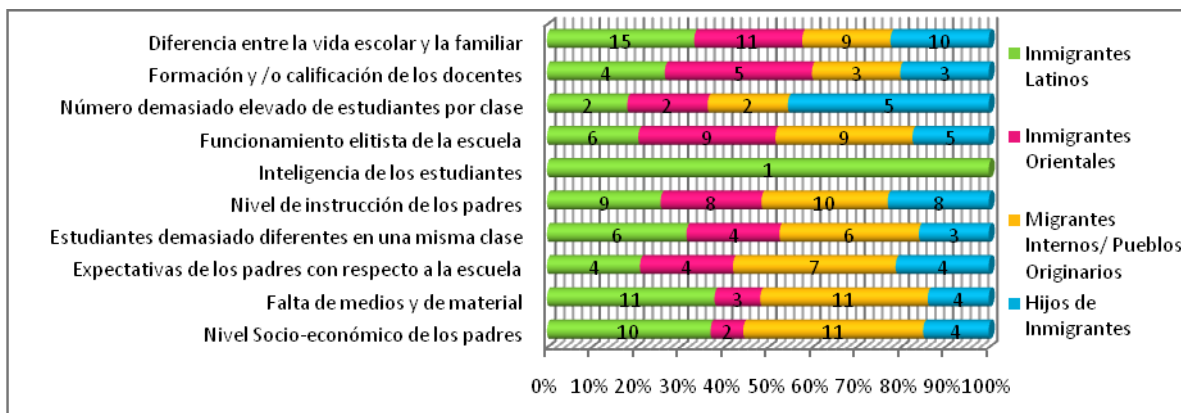
	Immigrantes Latinos				Immigrantes Orientales					Pobladores de otras Provincias/ Pueblos Originarios				Hijos/as de Inmigrantes			
	Muy Difícil	Difícil	Fácil	Sin relación con la escuela	Muy difícil	Difícil	Fácil	Sin relación con la escuela	Muy difícil	Difícil	Fácil	Sin relación con la escuela	Muy difícil	Difícil	Fácil	Sin relación con la escuela	
Tener confianza en ellos mismos		14	10		3	8	3		2	13	2			4	7		
Ser conscientes de sus responsabilidades		7	23	2	1	3	9		1	7	8	1		3	8		
Tener espíritu crítico	2	10	12	1		9	5		2	8	6	1		5	6		
Comprender a los otros		7	15	2	1	9	4			8	9	1		6	5		
Ser aplicados y estudiosos		6	18			5	9			7	11			2	8		
Desarrollar su sentido moral	1	8	13	1		6	7			7	10			3	6		
Conocer su cultura		8	15		1	2	9			5	12			6	4		
Ser ordenados y puntuales		4	15	4		3	9	1	1	6	6	4		2	6	2	
Integrarse en su comunidad		10	9	3		9	3	1	2	5	8	2		5	4	1	
Desarrollar el control de sí mismos		12	9	2		5	5	2		12	5	1		4	4	2	
Interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela		9	13	1		9	4			13	3	1		5	3		
Ser consecuentes con sus elecciones	1	10	7	5		6	5	2		8	6	3		7	2	1	
Expresarse con facilidad	1	9	12	1	1	7	3		2	10	5			6	4		

Interesarse en el funcionamiento de las cosas		6	11	6		5	4	2		7	6	3		4	5	1
Ser ciudadanos activos		11	6	6	1	6	2	3	1	7	6	3		6	3	1
Desarrollar su imaginación		9	14			4	8			11	6	1		4	5	
Obedecer		8	13	2		3	7	2		7	7	1		2	7	1
Apreciar el arte		9	12	4		7	5			9	9			3	6	
Tener sentido del honor	1	5	14	4		2	8	2		6	10	1		4	5	1
Leer, escribir, sumar y restar		7	16		1	6	6		1	6	9			4	6	
Respetar la autoridad		5	17			3	9			7	9	1		4	6	
Practicar las reglas de higiene		7	15	3		5	5	2		5	8	2		1	8	1
Respetarse entre ellos		8	14	1		5	7			6	10			6	5	
Ser conscientes de los problemas de su país		10	11	2	1	4	6		1	4	12	2	1	5	4	
Desarrollar sus capacidades deportivas	1	6	12	4		2	6	2		5	10	1		1	7	1
Ayudarse y cooperar entre sí		6	10	1		3	8			5	10			4	5	
Que los niños actúen como niños y las niñas como niñas		2	11	8		2	4	5		4	7	6		2	4	4

Como puede observarse, la mayoría de las docentes completó los cuadros referidos a los grupos de inmigrantes latinos y a los pobladores de otras provincias/pueblos originarios. Para 14 de las 24 docentes que respondieron a esta pregunta, a los inmigrantes latinos les resulta difícil poder lograr que tengan confianza en ellos mismos. Para el grupo de inmigrantes orientales ocurre lo mismo: para 8 de 14 docentes les resulta difícil lograr ese objetivo.

Para aquellos objetivos que los docentes consideraron difíciles o muy difíciles de alcanzar, atribuyeron las dificultades a las causas que se detallan en el cuadro n° 2.

Cuadro N° 2: Causas atribuidas por los docentes a las dificultades señaladas en el Cuadro N°1



La opción 3 referida a la expectativa de los padres con respecto a la escuela es una dificultad en el grupo de migrantes internos/pueblos originarios, siendo equitativa la elección para los otros 3 grupos. Dicho enunciado refiere a las posibles desigualdades. Se destaca que las mismas docentes indicaron que su propia formación y/o calificación es una dificultad con los alumnos del grupo de países orientales, siendo prácticamente equitativo para los otros 3 grupos.

La condición de migrantes muchas veces se traduce en desigualdades respecto al alumno nativo al interior de las instituciones educativas, como se advierte en las entrevistas y observaciones. Un ejemplo de esto tuvo lugar al inicio de una clase de música la escuela E1. I.

“M- ¡Pasen chicos! Ahí viene Giuseppe, ella es de Uruguay, ves, ella es Lourdes, ella vino desde bebé. Y allá está Giuseppe, él es re tranquilo, (Giuseppe está sentado solo en un banco contra una pared, el resto de los alumno del otro lado del salón) aquellos son inquietos, a Giuseppe le gusta prestar atención, por eso se sienta aparte.” (Entrevista: E1. I N° 3)

Las docentes manifestaron preocupación frente a las dificultades que presentan sus alumnos migrantes con determinados contenidos. Esto se refleja en las desigualdades existentes al interior de la escuela y las acciones que se lleven a cabo a fin de lograr que todos los alumnos sean incluidos en la vida de la institución escuela.

Una de las docentes entrevistada adjudicó las causas de las diferencias de los alumnos provenientes de otras provincias respecto a los rosarinos, a los reajustes curriculares. Según esta docente, en otras provincias se dictan menos contenidos.

“-E: Y ese desfasaje que me comentaste es porque están en menor condición, es un desfasaje...

-M: (...) o sea que por ahí pasa por una cuestión de que cada provincia e incluso cada docente hace un reajuste de los contenidos de acuerdo a la realidad con la que va a trabajar.

-E: ¿Se dan menos contenidos en otras provincias que los que se dan acá?

-M: Exactamente, pero cada escuela y cada salón va a depender de la clase de chicos con las que uno va a trabajar. O sea que por ahí es un poco difícil decir si estaban en mayor o en menores condiciones porque eso se da de acuerdo a la realidad que te toca cuando vos diagnosticas al grupo. La clase se reajuste en cuanto a contenidos, a las competencias que vas a trabajar, este, vos podés proyectar a futuro, plantear el contenido a trabajar y después tenés que ir haciendo reajustes porque no, no se puede, te demanda más tiempo, porque el grupo lo demanda. Viste por ahí, mejores o peores condiciones es muy relativo decirlo.” (Entrevista E1.IV N° 2)

Una de las dificultades comunes en los migrantes de países limítrofes es la falta de conocimiento de la letra cursiva, que en estas escuelas no se enseña explícitamente. Los docentes suelen tomar la misma actitud frente a los nuevos alumnos: dejan que ellos solos copiando del pizarrón se adapten a la nueva forma de escritura.

“-E: ¿Fue necesario trabajar con estos alumnos en horario extraescolar o fuera de hora?

-M: No, no.

-E: Usted me comentaba el tema de la escritura.

-M: No, no, pero solitos se fueron adaptando. Fueron practicando, se fueron adaptando, porque yo les decía, bueno copien y después practíquenlo y bueno, al principio les costaba, pero intentaron y copiaban, copiaban en cursiva, viste, les costaba, vos veías que era una letra deforme, pero después se adaptaron.” (Entrevista: E1.I N° 2)

La docente de la escuela E1. IV destacó que no solamente la dificultad en la comunicación a causa del idioma era con la familia de su alumna de origen oriental. La misma alumna solía estar en silencio por no conocer bien el castellano:

“(...) Ya estaba alfabetizada, o sea que yo no intervine en el proceso de alfabetización, era muy callada, hablaba muy poco. Se relacionaba bien conmigo y con los compañeros, pero era demasiado callada. Yo creo que la avergonzaba un poco el hecho de no poder hablar y pronunciar bien el castellano. Pero... se comunicaba bien, podía expresarse, le entendía lo que pedía, cuando no entendía algo solicitaba ayuda. Pero, ya te digo, yo no interferí mucho en la alfabetización justamente en ese momento porque era una nena que venía... este, con sobreedad pero con desfasaje en cuanto a los contenidos que tenía que cursar. Porque era como que estaba poco tiempo en distintas escuelas de distintas provincias. Por lo que ella me había manifestado venía de Misiones, pero ya había estado en Corrientes, había estado en Entre Ríos con otros familiares... no tenía una imagen, este... venía de una familia ensamblada. A lo mejor un año le tocaba estar con una tía en un provincia, y el año que yo la tuve hasta Septiembre, directamente se iba a... se iba a China a terminar, a ser criada, tomada a cargo por la abuela, la abuela materna.” (Entrevista: E1.IV N° 2)

De acuerdo a lo respondido en los cuestionarios, en las respuestas específicas a los inmigrantes orientales: para 7 docentes este objetivo resulta difícil, para 1 muy difícil y para 3 fácil (Cuadro N° 1). De aquí se desprende la valoración que tienen los docentes hacia los alumnos que se expresan con facilidad y las posibles causas del retraimiento de esta niña Sutín al mostrarse demasiado callada por no conocer bien el idioma castellano.

Es interesante el aporte de la docente citada a continuación, quien al referirse a sus alumnos provenientes de otros lugares concluyó que debe dolerles su nacionalidad. Es el dolor del que habla Frigerio (2004) cuando se producen desigualdades sociales, producto de las profecías pre–escritas.

“-E: ¿Cómo los describiría?

-M: Claro, vienen de otra provincia y son hijos de inmigrantes. Que... son buenas personas, que se integran a pesar de que no se... no se... discriminan ellos, que no se sienten discriminados, y pero debe dolerles su nacionalidad, más cuando son chicos, pero son buenas personas. (...).” (Entrevista E1. I N° 4)

Una docente de la escuela E1. II hizo referencia al sufrimiento que padecen muchos alumnos migrantes al no estar integrados en su grupo de clase escolar:

“-E: ¿Y en las otras experiencias?

-M: No era tan así. En las otras experiencias que yo he tenido, tengo así un vago recuerdo de chicos que inclusive sufrieron... que hubo burlas también por la forma de hablar. Fueron chicos que no eran... eh... no se adaptaron enseguida al grupo. (...) (Entrevista: E1. II N° 3)

En una de las observaciones realizadas en esta escuela, la docente se destacó que el alumno peruano se sienta solo en todas las materias, y siempre está con su cabeza hacia abajo. Forma parte de un curso complicado, con muchos problemas de conducta, lo que lo hace desentonar aún más. Todos en la escuela saben de qué nacionalidad es y piensan que su forma de ser tranquilo e introvertido se debe a su condición de peruano, aunque no refieren al posible sufrimiento que puede estar pasando ni en ayudarlo a sentirse parte de su grupo de compañeros.

Para esta docente de un niño oriental, el rendimiento escolar de su alumno es menor respecto al de la mayoría de sus compañeros por no poder contar con un acompañamiento familiar, lo cual es un reflejo de las desigualdades al interior de la escuela:

“-E: ¿Considerás que el rendimiento escolar es menor respecto al resto de sus compañeros?

-M: ¿En algún momento de la jornada, en algún momento hasta ahora?

-E: En alguna situación en la cual lo hayas notado.

-M: No es menor por ser inmigrante, sino es menor tal vez porque la familia, como hay otras familias que tampoco pueden acompañar a sus hijos. Eso lo puedo poner a la par de otras dos familias que por distintas razones no pueden

acompañar a sus hijos, o no pueden porque trabajan mucho, o no pueden hacerlo porque no quieren. Bueno, esos nenes, junto con Elián también están rezagados respecto del grupo. Eh... tal vez si la mamá conociera nuestro idioma eso no le pasaría. Pero si yo tengo que situarlo a él dentro de un grupo, estaría dentro de los que necesitan más apoyo de su familia, de los que están, pero no por ser inmigrante, sino porque pienso que su mamá, o su familia no está en condiciones de poder ayudarlo. Como otras familias que siendo... que sabiendo nuestro idioma no están en condiciones de ayudarlos, porque no quieren, porque no pueden, por lo que sea.” (Entrevista: E2.V N° 2)

La docente relata que no observan desde la institución que la familia de Elián tenga la intención de conocer el castellano. Esto es una especie de barrera que suele darse con este grupo de migrantes, por lo general saben sólo algunas palabras.

José Contreras Domingo (2011) habla de la igualdad que se pretende en la educación, como una norma, como una regla que se debe seguir. En el relato de la docente de la escuela E1. II se ejemplifica lo postulado por el autor al buscar una igualdad de partida, desde la “bajada de los contenidos”:

“-E: ¿Ha notado alguna diferencia en el modo de adquirir los conocimientos por parte de estos alumnos?

-M: Y en algunos casos son un poco más lentos, viste hay que poner un poco más.... Los conocimientos de estos chicos hay que bajarlos un poquito, bajar los contenidos.

-E: ¿Se hacen adaptaciones curriculares para ellos o...?

-M: No, no, no, no. A partir de eso se hace, viste un diagnóstico y nosotros por ese diagnóstico hacemos ya el cambio nuestro. No todos los años es el mismo, viste porque hay años que según el nivel de los chicos tenemos que bajar los contenidos y hay años en que ya se pueden dar los contenidos.

-E: ¿Pero sería para todo el curso?

-M: Para todos, no se hace para esos chicos en especial. Después sí, a esos chicos se les trata de dar más tarea, de explicárselo varias veces para que lo entiendan.

-E: No se trabaja aparte del aula...

-M: No, no, no, no se trabaja aparte.” (Entrevista: E1. II N° 2)

Conclusiones

El ser migrante o hijo de migrante marca desigualdades al interior de la escuela. En el trabajo realizado, después del recorrido teórico y del relevamiento de información en las escuelas, se puede concluir que las desigualdades son notorias.

Del material obtenido en el trabajo de campo se desprende, en el límite de las instituciones comprendidas, que no se da lugar a la cultura de origen de los alumnos. Las docentes claramente expresaron que para poder integrarse tienen que ser como nosotros. Si bien hace 50 años que comenzaron a discutirse las teorías relativas a la multiculturalidad, en la práctica, la escuela sigue siendo una institución que busca homogeneizar para incluir.

El respeto que se pretende es el del otro hacia la propia cultura, porque ellos vienen a lo nuevo. Se cree que los propios parámetros culturales son universales y mejores que los de los demás. No se busca conocer la cultura del otro migrante ni mucho menos tomarla como motivo de reflexión. La docente de la escuela E2.V manifestó hacer un esfuerzo por demostrar a la familia de sus alumnos que la familia de Elián, el alumno hijo de migrantes orientales, es igual al resto. Sin embargo destacó que todos en la escuela están al tanto de lo conflictivo que resulta el trato con su familia.

Es precisamente al concebir a todos como iguales que se establecen las diferencias. No se parte de los conocimientos previos de los alumnos; un claro ejemplo es la dificultad que tienen los migrantes latinos respecto a la letra cursiva. Los docentes manifestaron explícitamente no detenerse en la enseñanza, sino al tratar a todos como iguales, ellos debían copiar del pizarrón aunque no entendieran, tal como hacen sus compañeros.

Se quiere igualar tanto a los alumnos que se pierden las particularidades de cada uno y se discrimina. Se busca homogeneización del grupo al equiparar 'igual' a 'idéntico' (Contreras, 2011). Un ejemplo de ello se obtuvo en la escuela E1.II, en la cual la vicedirectora supo que su alumno era hijo de migrantes cuando completó la libreta. Cuando le decían 'boliviano' era tomado como cosa de chicos, según las directoras; era la cargada por la cargada. Un claro ejemplo de discriminación.

En otro sentido, las docentes reconocen el trato cordial de sus alumnos migrantes. Todas expresaron no tener grandes problemas debido a la situación de ser migrantes de alguno de sus alumnos. Es que, según las docentes entrevistadas, no son un número representativo en las escuelas. Son uno o una más del grupo. Esto se traduce en la falta de reflexión y conocimiento de la situación de los migrantes en la escuela.

Reflexiones finales

La mayoría de los migrantes que llegaron a la Argentina a fines del siglo XIX no respondían al perfil anhelado por Alberdi. Hoy sucede algo similar: los migrantes que llegan de países vecinos y también los que arriban de más remotas latitudes no responden a lo que espera el pueblo argentino. En Argentina siempre se pensó a los migrantes como problemas, como aquellos que llegaron al país para estropear el orden social. Se pensó así en el siglo XIX con respecto a los italianos y españoles anarquistas y se piensa hoy de tal manera frente a los nuevos migrantes.

Adherimos con Contreras (2011) al asumir como punto de partida como educadores el tomar plena conciencia de las diferencias: "(...) cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quién es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero." (p.1) Pensar a cada alumno como una persona singular, única e irrepetible. Celebrar la diferencia en cada ser humano, la cual es la cualidad misma por la que somos únicos, precisamente porque somos diferentes.

Creo que singularidad y diferencia son cosas distintas, ambas fundamentales para pensarlas en la educación. Pensarlas con distintas preguntas, quizás en el fondo buscando lo mismo, su sentido pedagógico, pero preguntándonos por ellas por separado; quizás así comprendamos mejor qué oculta y qué pretende eso que se ha dado en llamar “diversidad”, eso tan banal de que todos somos diferentes y por eso la educación puede y debe ser “igual” para todos, en el sentido de la “misma” porque ¿el significado de “igual a” es idéntico al significado “lo mismo”? (Pérez de Lara, 2008, p. 10).

Según la autora, los términos “igual” y “lo mismo” no son idénticos, porque “lo mismo” refiere a algo que es exactamente igual a otro, algo que no es original. Pensar la relación educativa desde el establecimiento de igualdades entre los alumnos, da como resultado diferentes matices negativos dentro de las aulas: discriminación, segregación, rechazo, etc. Un gran aporte sería proponer pensar en lo igual como solo una parte de la realidad de los alumnos y no pretender igualar porque eso va contra lo real de nuestra existencia. Todos somos diferentes los unos de los otros, podemos tener aspectos, rasgos, gustos, etc. en común, pero ninguna persona es idéntica a otra.

En la educación hay fallas, crisis, pero la crisis no es negativa. Antonio Gramsci (cit. en Rigal, 1992) la define como el momento en que lo viejo está agonizando y lo nuevo está por nacer. Una nueva realidad educativa es posible, en donde se hagan presente la inclusión y el reconocimiento positivo de las diferencias.

Notas

(1) Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Tesista: Prof. María Laura Segura. Directora: Dra. María Isabel Pozzo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Contreras, D. (2011). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Curso Pedagogía de las Diferencias. FLACSO.

- Domenech, E. y Magliano, M. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Zabala Argüelles, M.C. (comp.). Bogotá: CLACSO.
- Dussel, I. (2011). Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Curso Pedagogía de las Diferencias. FLACSO.
- Frigerio, G. (2004, Abril). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*. Obtenido el 26 de julio de 2011, desde http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/mat_riales/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_desigualdad.pdf
- Gagliardi, R (1995). Formación Científica y Tecnológica para las Comunidades Tradicionales. *Perspectivas*, vol. XXV, n° 1.
- Juliano, M. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. En *Papers*, 43, Barcelona, 23-32.
- Pérez de Lara, N. (2008). De la primera diferencia a las diferencias. Curso Pedagogía de las Diferencias. FLACSO 2009.
- Rigal, L. y Pagano A. (1992). Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular. Obtenido el 5 de Octubre de 2011, desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7397.pdf>
- Sagastizábal, M. y Rossi Beati, B. (2008). *Del enseñar y el aprender. Una integración de voces y miradas para comprenderlos. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente (UNESCO-CONICET)*. Rosario: UNR Editora.