

Educando y aprendiendo desde procesos de racialización

Teaching and learning through processes of racialization

Ana Bravo-Moreno

Profesora Titular de Universidad. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada (España)
abravo@ugr.es

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa comparativa cuyo objetivo es analizar las experiencias del profesorado y de jóvenes inmigrantes de Latinoamérica que estudian en escuelas públicas en Madrid y en Buenos Aires. El propósito es comprender los procesos de racialización y etnización en la escuela relacionándolos con la clase socioeconómica que enmarca valores, actitudes y sesgos en las prácticas docentes y en las disposiciones del alumnado en su aprendizaje. Se sugiere que los procesos de racialización y etnización a los que se somete a estos jóvenes se anclan en relaciones históricas entre diferentes grupos que se han definido a través de la experiencia colonial de España en Latinoamérica, y que la vigencia de esa clasificación se alimenta a su vez de las distintas posiciones socioeconómicas que ocupan las poblaciones inmigrantes y el profesorado.

ABSTRACT

This article is the result of a comparative qualitative study that aims at analysing the experiences of teachers and students in state schools in Madrid and in Buenos Aires attended by young immigrants from Latin America. The purpose is to comprehend processes of racialization, ethnization and social-class allocation that take place in these schools. This article explores the tensions between teachers and students that are cultural, socioeconomic and pedagogical in nature. It is suggested that processes of racialization and ethnization are rooted in the colonial experience of Spain in Latin America and that colonial categorizations are linked with the different socioeconomic classes to which teachers and immigrant populations belong in both cities. Teachers must question their own perceptions and world views in order to transform the curriculum and their pedagogical practices.

PALABRAS CLAVE

racialización | etnización | clase social | desigualdad | educación | interculturalidad

KEYWORDS

racialization | ethnization | social class | inequality | education | interculturality

1. Introducción: contexto de segregación en Madrid y en Buenos Aires

Este estudio es el resultado de una investigación (1) cualitativa en Madrid y en Buenos Aires que se ceñirá en este artículo a analizar los siguientes objetivos: a) examinar cómo el profesorado percibe el alumnado inmigrante (2) en los centros educativos seleccionados; b) explorar si el profesorado está preparado para cuestionar las desigualdades con el fin de transformar la práctica educativa actual; y c) analizar las percepciones del alumnado sobre el profesorado.

Este artículo tiene como propósito ofrecer una visión holística de lo que ocurre en el aula desde la perspectiva del estudiante, del profesorado y de aquellos profesionales que son responsables del buen funcionamiento del centro, de asesorar a los estudiantes o de facilitar su trayectoria escolar: orientadoras-psicólogas, personal de apoyo y trabajadoras sociales. Desde esta perspectiva integral y orgánica, este texto abordará los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las prácticas, las influencias, las percepciones que el estudiantado tiene de la escuela y de los profesionales de la enseñanza? ¿Cómo percibe el profesorado a sus estudiantes? ¿Qué política educativa se ha diseñado para ejercer una educación intercultural, inclusiva de saberes, experiencias y visiones?

Cuando se realizó el estudio en las aulas españolas, la mayoría de estudiantes inmigrantes provenían de América del Sur (40,7%), seguidos por Europa (28,8%), África (20,6%) Asia y Oceanía (5,3%) y América Central (3,7%) (Ministerio de Educación 2009). Sus padres generalmente trabajaban en puestos precarios o estaban desempleados. El número total de estudiantes extranjeros en España era de 743.696 (9,7%)

comparado con el caso de Madrid donde había el 13.8% en el año académico 2008-2009. Solo el 33% de los jóvenes inmigrantes de entre 16 y 18 años se matriculaba en la escuela (no obligatoria) comparado al 83,6% de españoles. El 10% de los estudiantes evaluados en PISA era de origen extranjero, una proporción próxima a la media de la UE (9,4%) e inferior a la media de la OCDE (11,4%). Los padres autóctonos no desean que sus hijos vayan a escuelas donde haya una presencia significativa de estudiantes inmigrantes de terceros países como Latinoamérica, Marruecos o Senegal (Fernández Enguita 2008). Más aún, los hijos de inmigrantes, de minorías y estudiantes de pocos recursos económicos tienden a concentrarse en escuelas estatales a menudo en barrios marginados donde pueden permitirse el precio de la vivienda (Colectivo loé 2012).

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010 había un total de 52,7% (223.472) de alumnos matriculados en la etapa de educación secundaria en escuelas públicas, de los cuales el 51,5% (208.122) era de Argentina, el 91,1% (4.776) de Bolivia, el 86,6% (3.346) de Paraguay, y el 86,2% (3.720) de Perú (Dirié y Sosa 2014: 41). El sistema educativo en Argentina ha sufrido una segregación escolar progresiva basada en la clase social. Mientras que las escuelas públicas acogen a la población más desfavorecida los colegios privados proveen a familias de economías más saneadas. En general, la población inmigrante tiende a concentrarse en escuelas estatales (80%) en la Ciudad de Buenos Aires. Es posible ver cómo la clase socioeconómica se relaciona con el origen nacional de los inmigrantes y el tipo de educación que reciben. Mientras que Perú, Bolivia y Paraguay han provisto de la mayoría de trabajo no cualificado en Argentina. Los inmigrantes uruguayos y brasileños tienden a trabajar en profesiones que requieren más cualificación (Ceva 2006). Esta diferencia se refleja en las matrículas en la educación pública y privada. Tanto en Madrid como en Buenos Aires la segmentación por clase social ocurre incluso dentro del sector público, se clasifican a algunas escuelas de estigmatizadas o escuelas gueto asociadas generalmente con una educación de baja calidad que las clases medias evitan (Fernández Enguita 2008, Neufeld y Thisted 1999).

2. Métodos

Con el fin de responder a los interrogantes propuestos se ha utilizado una metodología cualitativa comparativa centrada en explorar las perspectivas de los participantes en el estudio a través de entrevistas en profundidad y observaciones en los centros educativos a lo largo de seis meses. Se realizaron un total de 62 entrevistas en profundidad: 26 a profesionales de la educación y 36 a estudiantes en un total de siete institutos de enseñanza secundaria pública en la Comunidad de Madrid (4) y en la Ciudad de Buenos Aires (3) durante el año académico 2009-2010.

Se trata de una investigación intensiva más que extensiva cuya preocupación principal son los procesos y las condiciones estructurales y prácticas socioculturales bajo las que operan los participantes. Klave afirma que “lo que importa en la investigación cualitativa no son los datos ‘objetivos’ cuantificables, sino la interpretación de relaciones significativas” (2008: 11). La elección de la muestra de escuelas se realizó teniendo en cuenta la presencia significativa de población proveniente de Latinoamérica, en el caso de España, y de países limítrofes, en el caso de Argentina, atendiendo también al carácter complejo, la organización y las lógicas de algunos centros educativos y su impacto en la formación de los jóvenes. La elección de la técnica de entrevista en profundidad y de observación permite una comprensión acerca de cómo los jóvenes y el profesorado interpretan los eventos en sus vidas; sus perspectivas dan prominencia a la agencia humana y a la asociación personal de significados (Denzin 2010, Goetz y Le Compte 1988, Hammersley y Atkinson 1994, Wolcott 2007).

3. La cuestión racial, étnica y de clase

En este apartado, se argumentará que las categorías raciales y étnicas de clasificación de la población que se impusieron durante la época colonial española en América Latina continúan siendo relevantes actualmente en el modo en que se construyen las identidades en ambos lados del Océano Atlántico. La vigencia de esa clasificación se alimenta a su vez de la posición socioeconómica que ocupan las poblaciones inmigrantes de Latinoamérica en ambas ciudades. Por lo tanto, no se trata simplemente de un legado clasificatorio de la historia colonial sino también de los nichos laborales que ocupan los trabajadores

inmigrantes. Quijano (2009) sostiene que el modelo de dominación colonial que impuso Europa en América, y luego para otras partes del mundo, fundamentó su poder simbólico en la clasificación de los grupos sociales en torno a la idea de "raza". El color de piel se volvió fundamental para construir jerarquías sociales: el grado de "blancura" estaba directamente asociado con la posibilidad de ocupar posiciones de jerarquía dentro de la estructura social y en la división del trabajo (Quijano 2009). No obstante, en la literatura existe una transición desde una perspectiva que identifica la sociedad en grupos de "razas" estratificadas compactas que compiten por los recursos, a otra perspectiva que busca trazar las maneras en que la raza y/o la etnia se construyen y se les confiere significados en un contexto de relaciones de poder desiguales que denominan el proceso de racialización. Existe un acuerdo amplio en la literatura (Murji, Karim y Solomos 2005, Barot, Rohit y Bird 2001, Miles y Torres 1999) de que la racialización es un proceso pernicioso al que se subyuga a otros individuos como parte de una red de relaciones de poder (3). El proceso de racialización se refiere a un proceso representacional, de definición del otro, normalmente, pero no exclusivamente, somático (Miles y Brown 2003: 75); y el racismo constituiría una forma específica de racialización, desde el racismo se entiende que existe una clasificación jerárquica de razas que legitima la explotación de unos grupos sobre otros (Torres 1999: 15).

Por otra parte, otros autores hablan de la presencia actual de la racialización (Anthias y Pacnik 2013, Miles y Brown 2003, Moodod y Salt 2011, Castles, de Haas y Miller 2013, Phizackela 2000, Morokvasic 2003) y argumentan que la racialización está directamente relacionada con el mercado laboral, en concreto, con la migración internacional de trabajadores y el desequilibrio de las relaciones de poder que caracteriza al capitalismo moderno. Mientras que el fenotipo es un elemento importante en la racialización de grupos de individuos Miles sostiene que no es el elemento crucial del proceso de racialización (1987). Por ejemplo, se sometieron a diversos procesos de racialización a los judíos en la Alemania nazi (Doron 2013), los inmigrantes irlandeses en Gran Bretaña (en el siglo XIX) o los inmigrantes españoles, italianos y portugueses en el Reino Unido, a lo largo del siglo XX (Bravo-Moreno 2006). Estos ejemplos indican que existe una relación intrínseca entre clase socioeconómica y racialización que asigna un conjunto específico de significados raciales a un colectivo. Para Miles se trata fundamentalmente de un contexto material, esto es, el mercado laboral y la competición de los trabajadores por conseguir un puesto laboral.

No obstante, Portes y Salas (2007), Bourdieu (1987), hooks (1994), Freire (1970), entre otros, nos alertan de que la clase social no se reduce al poder económico, sino que influye en los valores, actitudes, relaciones sociales y en los sesgos que alimentan el modo en que enseñamos y aprendemos. A este respecto, la racialización representa una herramienta conceptual que dirige nuestra mirada al proceso de convertir raza, etnia y clase en relevante en un contexto particular. El propósito de este artículo es examinar las circunstancias concretas en las que ocurre este proceso. La racialización no incluye necesariamente intencionalidad, pero nos impulsa a detenernos en los sujetos y percatarnos de que para que existan identidades raciales son necesarias otras formas de identificación; Rattansi y Phoenix (2005: 122) sostienen que "[la] racialización nos dice que el racismo nunca es simplemente racismo, que siempre existe una imbricación compleja con nación, etnicidad, clase, género, sexualidad y, por lo tanto, una deconstrucción de racismo también requiere simultáneamente y a largo plazo, una estrategia para reducir desigualdades de clase, formas de masculinidad, nacionalismos y otras características sociales, donde los racismos se reproducen en lugares concretos".

Las categorías de clasificación racial, étnica y de clase se hicieron visibles no solo en los relatos de discriminación de los estudiantes inmigrantes latinoamericanos en Madrid y en Buenos Aires, sino también en la opinión y expectativas que el profesorado manifestó con respecto al estudiantado actual al que atribuye menores capacidades intelectuales y mayores dificultades de aprendizaje. En los relatos del profesorado el bajo rendimiento de los estudiantes está directamente relacionado con el color de piel, la nacionalidad, la distancia cultural, las costumbres y el bajo nivel socioeconómico.

Para ordenar el argumento: 1) se examina la nostalgia que manifiestan los docentes cuando se refieren a su antiguo alumnado comparado con el actual y se analizan las razones que proponen los docentes para explicar las dificultades de aprendizaje; 2) se explora cómo el profesorado construye estereotipos específicos sobre algunos estudiantes inmigrantes en particular; y 3) se profundiza sobre los estereotipos que se observaron tanto en las entrevistas al profesorado como en las voces del alumnado sobre las personas de determinadas procedencias geográficas.

4. Nostalgia de otro perfil de alumnado

Tanto en Buenos Aires como en Madrid, la mayoría de los docentes entrevistados expresaron cierta nostalgia por sus antiguos alumnos, y al mismo tiempo cierto desprecio por sus estudiantes actuales, que se manifestó en referencias peyorativas a sus capacidades intelectuales, sus costumbres y su bajo nivel socioeconómico. En el caso de Madrid, Elvira (4), jefa de estudios, de un conocido Instituto de Educación Secundaria (IES) público en la capital recuerda:

“Este era uno de los mejores distritos de Madrid en cuanto a alumnos y a notas, y ahora no. Se dice, que los niveles han bajado por culpa de los inmigrantes, y hay una parte de razón. Los que vienen de otros sistemas educativos en países latinoamericanos están muy por debajo del nuestro, en todo. Hay un nivel muy deficiente de destrezas básicas, de leer, escribir, hablar y escuchar; tienen un nivel muy deficiente. Y en el nivel de contenidos, no tienen nada que ver con los que se dan aquí”.

En el caso de Buenos Aires, fue llamativa la coincidencia del profesorado sobre el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, Vanina, directora de una escuela tradicional de la ciudad, comentó cómo cambió el perfil del alumnado que asistía a la escuela. Esto implicó una caída en el nivel académico de los estudiantes y afirma que todavía existen profesores que sueñan con la idea de que alguna vez la escuela vuelva a ser la que era: “El que trabajó acá, se quiere matar, porque esto era la ‘Escuela Monte Rey’. Imagínate... acá venía toda la población israelita de la zona. Era otro nivel y ahora no, la población de la escuela cambió mucho”.

También mencionó con nostalgia que muchos egresados de la escuela, mayoritariamente de la comunidad judía, se habían convertido en “personas importantes”: doctores, abogados y legisladores. Cuando le sugerimos que esos estudiantes también habían sido inmigrantes, ella reaccionó diciendo: “no, no, eso era otra cosa”, dejando implícita la noción de que sus actuales estudiantes no tienen ninguna oportunidad de convertirse en “personas importantes”. En las entrevistas, el profesorado mencionó diversas interpretaciones que podrían explicar el mal desempeño escolar de su alumnado. Una primera interpretación hizo referencia al lugar geográfico desde donde provienen, de países de América del Sur. Aparentemente, los adolescentes educados en países sudamericanos estarían más alejados (que los locales) de los contenidos que se aprenden en la escuela argentina y española, contenidos relacionados mayoritariamente con la *cultura europea*: “Flojísimo. Es flojísimo, los contenidos, los programas, nosotros los llamamos totalmente ajenos a estos chicos: Esparta, Grecia, la Revolución Francesa” (directora de escuela, Buenos Aires). Esta interpretación no es casual: históricamente, para construir una identidad nacional, las élites argentinas buscaron promover un estilo de vida europeo que dejó al margen de las narrativas escolares a las culturas indígenas (Tedesco 2003). De este modo, Argentina, y especialmente Buenos Aires, se construyó discursivamente como un enclave europeo en América Latina. Por este motivo, los argentinos construyeron un sentimiento de superioridad respecto de sus vecinos latinoamericanos, donde no había penetrado esta cultura europea.

Este sentimiento de superioridad está reflejado en la cita anterior. La docente está contraponiendo la cultura argentina (más cerca de la europea) con la cultura de los países sudamericanos; particularmente de Paraguay, Bolivia o Perú donde prima la población indígena, considerada diferente al imaginario que se tiene de la identidad nacional argentina. El profesorado, sin embargo, también sugirió otras interpretaciones sobre el bajo rendimiento. Aparentemente, existiría una distancia idiomática y cultural entre el estudiantado inmigrante y porteño que no solo dificultaría el aprendizaje, sino que además impediría la integración con los demás compañeros del aula, una profesora de historia en Buenos Aires explica: “En cuanto a lo académico es notable. Tienen más dificultades (que los argentinos). Tienen mucha capacidad de aprendizaje, pero insisto: tienen dificultades hasta idiomáticas, que esto es muy difícil de considerar por un simple registro cuantitativo”.

Asimismo, algunas docentes también comentaron que el bajo rendimiento académico podría deberse al entorno familiar de los estudiantes; es decir, a la falta de contención que recibirían de sus familias (frecuentemente tanto en Madrid como en Buenos Aires los padres trabajaban largas jornadas en empleos precarios). Una directora de escuela en Buenos Aires argumenta: “Tenemos mayor cantidad de chicos bolivianos, y a ellos son los que les cuesta más porque vienen con carencias importantes. Las grandes diferencias culturales tienen mucho que ver con el resultado de los aprendizajes”. El mismo alumnado reconoce la distancia idiomática, algunos confesaron no comprender palabras del idioma local cuando llegaron a la Argentina. El caso de una alumna boliviana es ilustrativo, hasta tal punto que no podía seguir los

dictados porque no entendía lo que estaba diciendo el profesor: “La forma en que hablan los profesores, hablan más rápido o te dictan; en el dictado yo no podía cuando llegué la primera vez. Las palabras son diferentes a las que usamos nosotros”. En el caso de Madrid un alumno de Perú resume el sentimiento del alumnado entrevistado: “Al principio me perdía, no entendía lo que la maestra decía, allí decimos lo mismo pero de forma diferente”.

Por otra parte, está implícita la idea de que el estudiantado tendría cierta disposición física que desfavorece el ritmo del aprendizaje, mucho más lento que el de sus compañeros locales. Una docente de computación en Buenos Aires relata que la lentitud para el aprendizaje y la escasa capacidad de razonamiento podría deberse a problemas de alimentación sufridos durante la niñez, consecuencia de un contexto de pobreza: “Realmente se nota que en ellos hay una falencia, a veces alimentaria, a veces de las primeras formaciones, de sus primeras infancias”.

Debemos mencionar, en este sentido, que cuando la docente alude a los problemas de alimentación está haciendo referencia también a las dificultades socioeconómicas. Según la entrevistada, los contextos de pobreza y déficit de alimentación serían frecuentes en los países sudamericanos. Nuevamente aquí surgen con fuerza las jerarquías raciales impuestas durante el colonialismo español, ya que desde el principio del proceso de colonización, las “razas inferiores” estuvieron asociadas al trabajo no remunerado (Quijano 2009). Con la formación de América se generó una clasificación mental de “raza”. El comienzo de la colonización fue marcado por el debate de los conquistadores sobre si la población autóctona tenía alma, sobre su naturaleza humana, una diferenciación que caracterizaba a los europeos de los no europeos. En las prácticas sociales de poder se gestó la imagen de que los no europeos disponían de una estructura biológica diferente de la de los europeos y perteneciente a una escala inferior en la evolución humana. De tal forma que las diferencias culturales se relacionaban con diferencias biológicas y no como el resultado de relaciones desiguales entre los pueblos a lo largo de la historia.

Estas ideas han configurado profunda y duraderamente un tejido de percepciones, de actitudes y de prácticas socioculturales, que perviven en las relaciones entre los individuos trascendiendo el hecho político-histórico de que la relación colonial dejó de existir. Walter Mignolo (2003) ha caracterizado esta lógica clasificatoria bajo el apelativo de “diferencia colonial”. La diferencia colonial constituiría un dispositivo producido por la colonialidad del poder (5), consistente en clasificar poblaciones, identificándolas con sus “faltas o excesos” de acuerdo a los patrones eurocéntricos de la colonialidad, lo cual determina la distinción y la inferioridad con respecto a quien cataloga. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzado en el sendero unidireccional de la especie humana. Se cristalizó de esta manera otro de los núcleos principales de la modernidad/colonialidad: una concepción de la humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos (Quijano 2007: 94). Es interesante destacar que algunos docentes enfatizaron que los adolescentes inmigrantes compensarían una parte de su atraso (para razonar) con más esfuerzo y tiempo de estudio (es decir, que a igualdad de condiciones el retraso de los inmigrantes es mucho mayor). Existiría entonces, según esta interpretación, una asociación directa entre la nacionalidad de los estudiantes y la capacidad de razonamiento según una profesora de computación en Buenos Aires:

“Hay muchos chicos que son buenos alumnos, en lo que se refiere a sus notas, porque son muy estudiosos. Pero a lo mejor en las materias exactas les cuesta horrores. A los extranjeros, en lo que es conocimiento, en lo que es capacidad, les cuesta mucho más. Les cuesta pero ponen más empeño y estudio. (...) Los chicos no razonan, la dificultad para el razonamiento es terrible”.

En el caso de Madrid una orientadora-psicóloga afirma: “Les cuesta adaptarse al ritmo. La exigencia académica para ellos suele ser muy alta” y una directora de instituto en la misma ciudad explica: “No se tienen las mismas expectativas (con respecto al alumnado inmigrante). Se tienen expectativas menores, se considera que tienen una base peor y entonces se espera menos de ellos”. En términos generales, la mayoría de las entrevistas con los profesionales de la enseñanza de Buenos Aires nos sugieren que la nostalgia por los antiguos alumnos está fundada en categorías raciales (propias de las categorías étnicas que existían en la época colonial) que se manifiestan en las referencias a la disposición física, las dificultades socioeconómicas y familiares, y las diferencias culturales. Lo étnico como explicación causal del bajo rendimiento académico se manifestó incluso en comentarios sobre el color de piel. Una profesora de computación en Buenos Aires comenta: “A lo mejor se da en diálogos con docentes. Entonces yo le digo: ‘¿Viste en general a quiénes les costaba? Les costaba a casi todos los morochitos (6)’. Y es así. Pero como es más estudioso supera a los otros. Porque hay una cuestión de dedicación y estudio que no tiene el vivo,

el rápido, el inteligente”. Similarmente, en Madrid, Ernesto, jefe de estudios, comentó las diferencias que observa entre los distintos movimientos de migración que han llegado a España.

“En nuestros colegios llamamos inmigrantes a aquellos alumnos extranjeros que son pobres. Los inmigrantes de mejor situación son llamados estudiantes de ultramar, y provienen de la U.E. y de EE.UU. Hay muchos estudiantes extranjeros en España, cuyos padres deben tener muchos trabajos. Recuerdo cuando Argentina y Chile eran dictaduras; solían migrar a España, pero eran psiquiatras, dentistas, y una gran trayectoria educativa que influía en sus hijos. Estas personas no tienen nada que ver con la inmigración que recibimos en la actualidad”.

Es interesante que Ernesto ofrezca una doble clasificación que establece una clara jerarquía entre los europeos y los estadounidenses por encima de los profesionales argentinos y chilenos, que incluso se elevan sobre los actuales inmigrantes más pobres. Argentina, Chile y Uruguay (conocido como el Cono Sur) son los países de América Latina que tuvieron más inmigración europea y donde la proporción de criollos descendientes de europeos fue proporcionalmente más alta. Más aún, dado que estos antiguos inmigrantes del Cono Sur eran profesionales que escaparon de las dictaduras militares que se instauraron en sus países, en lugar de mano de obra no cualificada, en general, tendieron a ser contratados en nichos laborales de los “blancos”. Nuevamente, es clara la reproducción de la clasificación jerárquica de la colonia. Asimismo, los docentes hacen hincapié en las mayores dificultades que tendrían los extranjeros en aprender determinados contenidos aparentemente más lejanos para ellos que para una alumna o alumno local, como por ejemplo los mitos griegos o la revolución francesa. En términos generales, los relatos muestran cómo los docentes sugieren que sus nuevos alumnos son deficitarios comparados a los que tenían en el pasado. Algunas docentes mencionan con desprecio las formas de vestir y el olor de sus estudiantes latinoamericanos. María, una estudiante de Ecuador de 16 años, comentó ciertas actitudes discriminatorias por parte de su profesora de lengua:

“Hay profesores que son racistas, hay alumnos que son racistas. O sea te tratan de una forma despectiva. Te dicen ‘sudaca’ (7) (...). A veces los profesores hablan con otras personas y les dan a entender despectivamente que somos inmigrantes (...). La profesora me hacía comentarios de que siempre llevaba mis pechos al aire, que se notaba que era extranjera, y yo nunca mostraba nada. La profesora decía que los ‘sudacas’ huelen a no sé qué, comentarios absurdos”.

El racismo, el sexismo y el elitismo de clase contaminan el aula creando una realidad experiencial que está predeterminada y que divide al que pertenece del ajeno. Esto es, a menudo existe antes de que comience el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Tanto en las narrativas del profesorado de Buenos Aires como de Madrid se observa que la clasificación de la población en tipos es fundamental. Los comentarios ilustran la nostalgia por el antiguo alumnado. Sin embargo, las diferencias que se marcan con respecto al pasado no tienen que ver solo con el rendimiento académico, sino que también hacen referencia a cierta disposición física e intelectual que dificultaría el aprendizaje del nuevo alumnado inmigrante.

5. Explorando cómo “la raza”, la etnia y los modos de ser “otros” adquieren significado

En la sección anterior, hemos observado que el profesorado hace apreciaciones discriminatorias sobre su alumnado inmigrante. En este apartado se enfatizan dos cuestiones adicionales fundamentales. Por un lado, se analiza cómo el profesorado construye estereotipos específicos sobre algunos estudiantes inmigrantes en particular. Asimismo, se examina cómo el alumnado también forma estereotipos sobre sí mismo y sobre su grupo de iguales. Y, por otro lado, se destaca que mientras el alumnado de Buenos Aires manifestó mayoritariamente (aunque con excepciones) que nunca sufrió la discriminación del profesorado, esto contrasta con el caso de Madrid. Es decir, que si bien los y las profesoras de Buenos Aires tienen apreciaciones discriminatorias sobre sus actuales estudiantes inmigrantes, aparentemente tendrían un cuidado especial de no expresarlas frente al alumnado o de que las y los estudiantes no se percaten o sepan articularlo. De todas formas, como veremos no podemos concluir por ello que el profesorado no discriminara nunca a su alumnado en las aulas.

En Buenos Aires, las voces del profesorado indicaron con cierta claridad la construcción de un estereotipo arraigado sobre el estudiantado boliviano y peruano. Como se justificará más adelante, este estereotipo está construido sobre cierta disposición física que tendrían los estudiantes, y en la cual se reflejaría su

cultura y su (in)capacidad para aprender. Las referencias en este sentido son múltiples y nos sugieren una imagen consensuada. Una profesora de Historia en Buenos Aires asevera: “Les cuesta mucho la adaptación. Son portadores de una cultura más bien callada, poco comunicativa, muy tímidos en general y, a veces, con padres muy rigurosos”. Otra profesora de Educación Cívica en la misma ciudad comenta: “Son muy reservados. No cuentan muchas cosas. A veces hay que acicatearlos para que digan algo. Después de ver a los padres veo esa idiosincrasia de ser sumisos”.

Al mismo tiempo, esta actitud sumisa y de respeto a la autoridad parecería extenderse dentro del aula donde, según los relatos del profesorado el alumnado inmigrante tendería a ser disciplinado y a obedecer las órdenes del responsable del aula. Según una profesora de música en Buenos Aires: “Los estudiantes tienen muy claro el tema disciplinario, muy claro qué es la escuela, que les viene de los papás. Y los argentinos no tanto... ahí hay una diferencia”. La opinión mayoritaria del profesorado en el caso de Buenos Aires es que el alumnado de Bolivia y de Perú sería callado, introvertido y sumiso frente a la autoridad, consecuencia de una cultura rígida y autoritaria donde los padres podrían usar la violencia para lograr la obediencia de sus hijos. Esta idiosincrasia se revelaría, en palabras de una directora de Buenos Aires, físicamente en la forma de caminar: “Se manifiesta en el cuerpo, todos los bolivianitos y los peruanos van siempre así, todos juntitos, calladitos”. La mirada del profesorado tiene un tinte peyorativo, que ve esta cultura rígida y autoritaria como arcaica (pre-moderna). Sin embargo, al mismo tiempo que los docentes se quejan acerca de cómo estas características influyen negativamente en el rendimiento académico del alumnado, también admite que es más fácil lidiar con padres inmigrantes, porque culturalmente (“tradicción” que traen de su país) nunca se quejarán frente al profesor (si sus hijos recibiesen una baja calificación) porque en sus sociedades de origen los docentes ocupan un lugar de prestigio social. En la siguiente cita se podrá apreciar cómo una profesora de educación cívica en Buenos Aires se queja de la sumisión característica de los bolivianos: “Luego de conocer a sus padres, a veces digo ‘¿Pero por qué tan así? ¡Protesten! ¡Chillen! Si los está cargando alguien que nació acá, protesten’. Y después de conocer a los padres veo esa idiosincrasia de ser sumisos. Y te destaco es su gran respeto hacia la escuela”.

También en las entrevistas con el alumnado aparecieron con claridad los rasgos de este modelo de autoridad tradicional, donde los referentes de autoridad no son cuestionados. En términos generales, estos referentes serían los adultos, los docentes y los padres. Este obedecimiento alcanza tal punto que una estudiante de Bolivia en Buenos Aires reconoció que ni siquiera estaría dispuesta a contestarle a un adulto que le insulta: “A veces en la fila del colectivo te insultan, te dicen ‘boliviana de mierda’ y todo eso; yo me callo la boca porque no les quiero faltar al respeto. Pero los mayores te dicen más: ellos te faltan el respeto en el colectivo que pasa siempre”.

En el relato de algunas alumnas y alumnos se desvelaba que en sus países de origen vivieron experiencias escolares donde la autoridad de los profesores era mucho más estricta que en Buenos Aires o en Madrid, y se acerca a un modelo de autoridad tradicional. Por ejemplo, un alumno de Perú contó que en su escuela estatal de Lima la disciplina se asimilaba a un orden militar:

“Un pantalón negro, una camisa blanca y zapatos negros de corte militar, así teníamos que ir. Los preceptores te decían: ‘Vos estás con el pelo largo y te lo tenés que cortar o te lo corto yo’. Cuando te veían cara sospechosa te sacaban la mochila y te revisaban todo. Cosas que no eran del colegio te las decomisaban. Te la devolvían a final de año o cuando iba tu padre a buscarlas”.

Alumnos de Bolivia en Buenos Aires contaron que en su escuela incluso los profesores llegaron a golpearlos dentro del aula: “La escuela en Bolivia es muy distinta. Allá los profesores te golpean directamente. Es más exigente. Tienen el derecho de golpear al alumno. Si vos llegás a decirle algo al profesor, ahí no más te pega”. La exigencia de la autoridad no vendría solamente de la figura del o de la docente. A través de sus relatos, algunas alumnas y alumnos admitieron estar muy presionados por sus padres que ejercían un gran nivel de exigencia para que sus hijos alcanzasen un elevado rendimiento académico: “Mi padre no me felicita cuando traigo buenas notas, me exige todavía más de lo que doy; él me dice ‘que el estudio te va a servir a vos, no a mí. También me dice ‘estudiá, estudiá porque yo no te hago hacer nada’. ‘Tienes que manejar tus horarios’, me dice”. Ahora bien, el relato de uno de los alumnos de Bolivia nos permitirá profundizar nuestra reflexión sobre las diferencias entre los modelos de autoridad que ejercen los docentes en países como Bolivia y Perú y los docentes en Buenos Aires. Por ejemplo, para definir el modelo de autoridad de los docentes porteños, el alumno dijo lo siguiente: “Aquí es todo lo contrario. Siempre nos respetan los profesores, y hay muchos que no valoran eso. El profesor siempre está pendiente de vos, se

preocupa por vos, y eso es lo que yo valoro muchísimo de los profesores de acá, porque ellos te enseñan, y uno tiene derecho a tratarlos como otras personas los tratan”.

En el caso de Madrid también surgió el tema del respeto en las entrevistas con las y los estudiantes. El profesorado coincidía con las percepciones que el profesorado de Buenos Aires manifestaba acerca de su alumnado inmigrante. En el caso de los adolescentes, Mario de 17 años, proveniente de Ecuador que cursa 2º de Bachillerato en un conocido instituto de la capital, llegó a los 10 años a Madrid y resume las percepciones de otros estudiantes entrevistados. Mario señala como concepto fundamental el respeto que debe transmitirse en las relaciones entre adultos y estudiantes en su instituto. Sin embargo, él ve comportamientos que no son respetuosos entre la dirección del centro, directora y jefa de estudios, hacia los profesores ya que les regañan por el pasillo en presencia del alumnado. Algunos profesores también son irrespetuosos en su trato con los estudiantes más jóvenes de 12 años. El respeto es un tema reiterativo en las entrevistas con los adolescentes inmigrantes en Madrid. La ausencia del respeto en las aulas, de los estudiantes autóctonos hacia el profesorado, en las relaciones entre jóvenes y mayores, los primeros no se levantan del asiento en el autobús cuando ven a un anciano, no le hablan con respeto, no le hablan de “usted”, dice Mario. La vivencia de la autoridad en los países de origen del estudiantado se quiebra en el contexto madrileño. La autoridad, a veces, se relaciona con el castigo físico, y así lo ven algunos padres, pegan a sus hijos para disciplinarlos, en sus países el castigo físico formaba parte de la imposición de la autoridad de los padres y profesores, de tal forma que en Madrid algunos padres sugieren a los profesores que peguen a sus hijos para que “entren en vereda”.

Por lo tanto, es interesante profundizar sobre las diferencias en los modelos de autoridad que tendrían los alumnos bolivianos y peruanos respecto a la que propondría el profesorado argentino, de acuerdo al análisis que se realizó a partir de las entrevistas. Mientras que en Argentina el profesorado propondría un modelo de autoridad cercano a lo que Bauman (1993) llama “individualización de la acción”, en Bolivia predominaría un modelo de autoridad “tradicional”. En la primera los espacios de libertad serían mucho más amplios que en el segundo, donde las personas estarían más obligadas a obedecer -sin discutir- las decisiones de la figura autoritaria. Giddens (1991) argumenta que la sociedad contemporánea está sujeta a la competición entre “múltiples autoridades”. En tales circunstancias, aquellos que buscan consuelo en una autoridad total arriesgan su capacidad de pensamiento crítico ya que refugiarse en una autoridad dominante es esencialmente un acto de sumisión.

La premisa que subyace es que la obediencia es un logro de la manipulación que favorece a aquellos que tienen unos intereses autoritarios en detrimento de una autoridad democrática. Podríamos concluir que buena parte de la actitud “sumisa” que observan los profesores respecto de su alumnado inmigrante y a sus familias podría estar emparentada con los diferentes modelos de autoridad que están legitimados en Madrid, Buenos Aires, Perú, Bolivia o Ecuador. Pareciera que en los países de procedencia de estos estudiantes, el modelo pedagógico se caracterizaría por ser más autoritario y coercitivo que el modelo de las escuelas en Madrid o Buenos Aires. La docente es la transmisora privilegiada del conocimiento y las experiencias del alumnado serían irrelevantes característica que prevalece en modelos autoritarios de educación (Freire 1970, hooks 1994). Esto contribuiría a la creación de un estereotipo acerca de los estudiantes latinoamericanos como sometidos y sumisos frente a la autoridad.

6. La escuela, la calle y el transporte público: espacios de racialización

Asimismo, las voces de las alumnas y alumnos describen la discriminación que sufren en la calle y dentro de la escuela. Por ejemplo, en Buenos Aires una estudiante de Bolivia dice: “Hay muchos que nos discriminan: ‘sos boliviana, sos morocha’. Una vez un señor nos empezó a decir que somos ‘unos bolivianos, unos negros, unos indios, que vienen acá a sacar toda la plata y después se van’. Siempre le dicen a los bolivianos: ‘boliviano, negro, andá a tu país’. Otra alumna de Perú explica: “También hay personas argentinas que son discriminadoras. Con mi tía, que es un poco más oscurita que yo siempre le dicen ‘negrita de mierda’. Yo he escuchado en el colectivo decir ‘todos los peruanos de acá son ladrones, chorros (8) o vienen por la droga’. Yo conozco mucha gente que es honrada, y trabaja normal”. Y otra estudiante de Perú resalta la discriminación por el acento: “Por ser de otros lados, a veces se burlan por la tonada”. En las tres citas se puede observar cómo el estereotipo que perciben las estudiantes está construido sobre referencias racistas y de nacionalidad.

En primer lugar, se destacan los insultos que reciben de los porteños que hacen referencia al color de piel: “morocha”, “negros”, “indios”, son palabras que reproducen las categorías de clasificación étnica impuesta en la época colonial. La jerarquía que establecía dicha clasificación también aparece reproducida cuando los estudiantes inmigrantes afirman que sienten que los argentinos los tratan como si fuesen de un nivel más bajo: “A veces, es como que los argentinos nos tratan...de más bajo nivel o algo así” (estudiante de Paraguay en Buenos Aires). Por último, hay que destacar que en los testimonios del estudiantado boliviano de Buenos Aires se observan los discursos que existen en los medios de comunicación y de algunos políticos que culpabilizan a los inmigrantes de todos los males del país: la falta de trabajo, el tráfico de drogas y la inseguridad.

Hay que incidir que en las entrevistas de los estudiantes inmigrantes en Madrid, al igual que en el caso de Buenos Aires, también se observan discursos que culpabilizan a la población inmigrante de los problemas internos del Estado español. Por ejemplo, el desempleo o la inseguridad, Erica, alumna de Ecuador se lamenta: “Mucha gente cree que (los ecuatorianos) son mala gente, que roban, que vienen a quitar el trabajo”. En Madrid, las voces del estudiantado sugieren que conocen los estereotipos y también relataron experiencias de discriminación en la ciudad. En primer término, aparecen las referencias al color de la piel, al igual que en Buenos Aires, como categoría fundamental sobre la cual se construye el estereotipo: los blancos son los europeos, y los “morochos” los latinoamericanos. Carol de 17 años en 2º de Bachillerato, llegó a Madrid a los 10 años con su familia desde Ecuador y describe qué les ocurrió viajando en el tren de cercanías:

“Tuve una mala experiencia, un grupo de gente comenzó a molestar a mis padres, yo era pequeña y me asusté muchísimo porque un grupo de chicos españoles con palos y cadenas comenzaron a discutir con mis padres, vinieron los guardas y dijeron ‘váyanse que estos son capaces de matarlos’; a partir de entonces me dio un poco de miedo salir”.

Edwin de 16 años, que voló desde la República Dominicana a los 7 años con su hermano a Madrid, cursa 4º de la ESO (un curso inferior al que le corresponde) y describe alguna de sus vivencias:

Fue un cambio brusco, llegué a cuarto en primaria y me bajaron un curso. Parece que no tenía la suficiente capacidad y me pusieron en tercero y lo saqué adelante. (...) En general, yo creo que hay racismo, he visto gente en el metro que cuando un amigo mío se va a sentar al lado, se levanta. O te insultan desde un balcón: ‘Vete ya de este país, vete’. (...) No se trata solo de mi color negro, a un chino aunque haya nacido aquí, también le dicen cosas, porque es chino, hay algo... Me gusta más mi país, aquí está bien, pero me siento más a gusto allí”.

Abundando en lo dice Edwin, la diferencia de color de piel no es esencial para que ocurra el proceso de racialización, esto es, para que se señalen otras características somáticas, en este caso, como significativas, como presencias amenazadoras. El caso de Sofía de 14 años, argentina que emigró con su familia a Israel a los 7 años y a Madrid a los 8 en es interesante. Según ella, no sufría de discriminación en Madrid porque su color de piel era “blanco” (9): “Si tú eres blanquito, eres europeo. Si tú eres morenito, eres ecuatoriano. Da igual que seas colombiano: eres ecuatoriano. Te ven como si Colombia, Bolivia, todos los países en Latinoamérica fueran Ecuador. (...) Muchos los tratan como monos, como si fueran de la misma especie”.

Puntualmente en la voz de Sofía se observa cómo en Madrid, y no en Buenos Aires, los inmigrantes se clasifican en determinadas categorías comunes que anulan las procedencias particulares de los distintos grupos. Un ejemplo es el término “ecuatorianos” que se utiliza para referirse a todos los “morochos” (personas de tez oscura), sin importar si la persona que recibe el calificativo proviene efectivamente de Ecuador o de otro país (10). Algunas estudiantes como Karina y su hermana Constanza, de 16 y 17 años de edad, provenientes de Chile y actualmente en Madrid asistían juntas al aula de compensatoria (11). El instituto les había asignado a cursos inferiores con respecto a los que les correspondían por su edad y se lamentan de su tutora. Ante mi pregunta “¿Karina, cómo notas ese prejuicio?”, contesta:

“En la forma de hablar, en cómo te responden, en lo que dicen. Con mi profesora de Lengua (mi tutora) estoy alerta porque siempre nos dice algo malo; yo le respondo con educación, nunca le faltó el respeto. Para ella España es lo mejor y Sudamérica lo peor. El otro día dijo: ‘Hay gente de Sudamérica que tiene facciones parecidas a las de los monos’; y que una profesora diga eso me parece terrible”.

En esta cita se puede explorar cómo Karina percibe el racismo de su tutora, racismo que se alimenta de los comentarios y actitudes que ella observa de los demás (12) en el contexto escolar. Estas hermanas me pidieron expresamente que yo intermediara por ellas ante la orientadora-psicóloga de su escuela para que su tutora dejara de hacer comentarios racistas. El director ya tenía conocimiento de ello porque los padres de estas estudiantes fueron a hablar con él. No obstante, el director lo puso en conocimiento de la tutora quién tomó represalias contra las adolescentes amenazándolas de que suspenderían el curso si sus padres volvían a hablar con el director. Cuando yo se lo dije a la orientadora, esta tachó de “problemáticas” a las adolescentes y espetó que “lo único que pensaban era en su apariencia y en casarse para dedicarse a ser mamás”. Y que por otra parte, la tutora era una funcionaria de edad, que sería muy difícil echarla de la escuela. De tal modo que la responsabilidad de tomar alguna acción para proteger al estudiantado del aula de compensatoria donde había ocho estudiantes, cinco de ellos de Latinoamérica, un rumano y dos españoles se disipa entre el director, la orientadora y la situación contractual de dicha profesora “de edad”. Ninguno de los tres profesionales provee de un servicio apropiado y ético a estas alumnas que las sitúa en desventaja con respecto al resto de estudiantes.

El racismo y su aceptación pasiva como se ha visto en estas citas se manifiestan en comportamientos individuales, normas institucionales y prácticas socioculturales. La violencia que perpetra el racismo es omnipresente como lo sugieren muchos de los estudiantes inmigrantes a los que hemos entrevistado. En su redefinición de la idea de violencia Bulhan (1985) sostiene que la violencia no tiene porqué implicar daño físico o ser intencional o estar sancionada por la ley; no obstante, sigue siendo violencia. El autor argumenta que la violencia es cualquier relación, proceso o condición por la que un individuo o grupo viola la integridad psicológica, sociocultural y/o física de otra persona o grupo. Desde esta perspectiva la violencia inhibe el desarrollo humano, niega su potencialidad y limita las vidas de los afectados. A este respecto, la mayoría del alumnado entrevistado transmitió la vivencia de esos límites. Stevens (2008), en su estudio sobre las percepciones de racismo de los profesores en el caso de estudiantes turcos y belgas en una escuela de formación profesional belga, señala que el profesorado utilizaba diferentes estrategias para no ser percibidos como racistas. En el caso de las escuelas estudiadas en Madrid, Manuel, profesor en una escuela con más del 50% de población estudiantil inmigrante habla de la xenofobia de sus colegas, a colación de la dificultad que entrañaba percibir su xenofobia:

“En el caso de los profesores es más difícil advertir una actitud xenófoba. En un profesor, tienes que recurrir a tu capacidad de análisis para decir ‘esto es una actitud xenófoba’. No es una actitud manifiesta como a veces ves en los padres y en los alumnos porque éstos no se juegan nada. En cambio los profesores lo hacen de manera que no pueda ser sancionada, es una cosa oculta, pero si eres inteligente ves que eso es una actitud xenófoba”.

Ante mi pregunta: ¿Eso influye en cómo da la clase (el profesor) y trata a los alumnos? Manuel responde:

“Soy optimista porque ante un buen alumno sea del color que sea o de donde venga, el profesor cae rendido y lo sube arriba. Por eso yo pienso que el profesor con la formación que tiene... pues en ese aspecto yo estoy tranquilo. Son momentos de debilidad que todo el mundo tiene que superar pero tenemos la ayuda del alumno inmigrante bueno que es el que nos salva a los profesores”.

En esta cita Manuel hace responsable al alumno de la debilidad del profesor de “caer” en el racismo porque el estudiante no le eleva de su “debilidad” con su rendimiento académico. En este sentido, Karina y su hermana (de la cita anterior), ambas catalogadas como “problemáticas” en el aula de compensatoria, desencadenarían la exacerbación del racismo de su tutora. Omi y Wanant (1994) apuntan a que la racialización toma lugar en las instituciones así como en el número infinito de juicios y prácticas racistas que perpetramos de forma individual. Saunders (1982) señala que hay cuatro tipos de racismo: estructural, institucional, cultural e individual. Argumenta que el racismo estructural se manifiesta de manera encubierta, por ejemplo, cuando en la escuela se forman grupos especiales. En el caso de Madrid se practica la segregación del alumnado ya que su mayoría se concentra en escuelas públicas; no se distribuye equitativamente con las escuelas concertadas a pesar de que estas últimas se financian con dinero público. En segundo lugar, dentro de las escuelas se forman grupos especiales como el aula de compensatoria (13). A este respecto, una directora de Instituto de Educación Secundaria en Madrid comenta:

“Hay un problema, que generalmente lo que hacíamos, después de hacer una evaluación cero, era poner al estudiante que venía de República Dominicana con 14 años al sistema educativo español en un año inferior al que corresponde por la edad. Pero en algunos casos poniéndole en un curso inferior

no era suficiente y había que ponerle en cursos más inferiores aún. Algunas veces con buen resultado, otras con malo y otros con muy malo”.

En las aulas de compensatoria de los institutos estudiados predomina el estudiantado proveniente de Latinoamérica y otros países. Según algunas estudiantes entrevistadas, en el caso de Madrid, existía lo que el alumnado denominaba “la clase de los listos y la de los tontos” Erika que llegó de Ecuador a los 8 años y cursaba 1º de Bachillerato en un instituto de Madrid, tenía 17 años cuando la entrevisté y describe la separación de alumnado de la siguiente manera: “Nos separaron de clase a los trece años, los que se suponían que eran más inteligentes que los demás nos pusieron en una clase (28 estudiantes en total) y eran todos españoles excepto dos rumanos, una guineana, una argentina y yo. Y en la otra clase estaban más los latinos”. En este sentido, Edwin, de la República Dominicana en una cita anterior, dice de sí mismo: “Parece que no tenía la suficiente capacidad y me pusieron en tercero y no en cuarto de primaria” en una escuela madrileña. Estos sentimientos provocados por el sistema educativo permitiendo que haya “aulas compensatorias” contradice radicalmente la posición de la pedagogía crítica de Paulo Freire cuando afirma: “incluso antes de iniciar el proceso de alfabetización, hay que llevar al educando a asumirse como sujeto de aprendizaje, como ser capaz y responsable” (Freire 2004: 43). Profundizando en este sentimiento deficitario, Cumberbatch, sociólogo británico, que se identifica como africano negro nacido en Barbados (antigua colonia del imperio británico), de padres africanos, emigró a Gran Bretaña a los 20 años y argumenta que “a pesar de seguir todos los protocolos, observado las reglas y suscrito las normas culturales de Gran Bretaña no he sido aceptado como un ciudadano en igualdad de condiciones” (2006: 155). Sostiene que a aquellos que han vivido el rechazo se les acusa de no integrarse y esto ha dado lugar a que Carter (1986) defina la integración como una búsqueda sin esperanza.

El racismo institucional también se manifiesta en el curriculum oculto, por ejemplo, en técnicas etnocéntricas de valoración de los conocimientos y las habilidades del alumnado ignorando las lenguas nativas de los estudiantes, sus historias étnicas, sus habilidades adquiridas en sus países de procedencia, sus identidades. Un caso claro es que la mayoría del profesorado entrevistado, tanto en Madrid como en Buenos Aires, desacredita los conocimientos de los estudiantes adquiridos en sus países de procedencia, calificándolos de muy deficitarios con respecto a los sistemas educativos español y argentino, respectivamente. El racismo también se extendería a los materiales de estudio etnocéntricos impartiendo un currículum eurocéntrico, en este caso, tanto en las escuelas de Buenos Aires como en las de Madrid. Hay que recordar que la educación no es políticamente neutral (hooks 1994: 37, Troyna y Williams 2012). A través de la elección de materiales de estudio se enfatiza a quién y qué se considera importante estudiar y, por implicación y por omisión, a quién y qué se piensa irrelevante. Todo ello se acentúa con la ausencia de una comprensión y concienciación sobre el racismo, la clase socioeconómica, el sexismo y otras desigualdades en el curriculum y en la formación del profesorado (14).

Essomba (2010) subraya que la diversidad se sigue percibiendo como un contexto anormal que debe de controlarse con el objetivo de conseguir un contexto educativo estandar que facilite la obtención de conocimiento científico. La formación del profesorado se acerca más al antiguo modelo de integración que al actual objetivo de inclusión. Como consecuencia el rol del profesorado se concibe como experto en los procesos de aprendizaje que permite al alumnado “diferente” (aquellos con necesidades especiales y alumnado inmigrante) compartir tiempo en algunas actividades con el alumnado “normal”, un papel que se aleja de entender que el profesorado sea gestor de la diversidad dentro de su aula. La gestión de la diversidad se plantea, pues, como una labor cuyos responsables son los “especialistas” y no la totalidad del profesorado. La diversidad se considera como una especialidad opcional (15). A pesar de la creencia común de los gobiernos sucesivos y de las universidades cuando se definen las competencias del profesorado para que se enseñe en la diversidad, “parece que la diversidad es el contexto pero no el contenido. Cambiar el discurso no se traduce necesariamente en cambiar las prácticas” (Essomba 2010: 230).

7. Reflexiones finales

Este artículo adopta una perspectiva procesual y orgánica arrojando luz sobre las visiones del alumnado a través de sus propias voces, así como las del profesorado y equipo directivo de las escuelas estudiadas. El propósito era analizar los procesos de *racialización* y *etnización* en la escuela relacionándolos con la clase socioeconómica que enmarca valores, actitudes y sesgos en las prácticas docentes y en las disposiciones

del alumnado en su aprendizaje. En ambas ciudades los sistemas educativos, el *currículum* escrito y oculto y los textos escolares imponen extendidamente modelos que destilan los valores de una selección “blanca” de clase media europea. Bauman (1995) asevera que la civilización occidental que se llamó modernidad buscó asegurarse que el resto de la humanidad fuera reducida para que los europeos pudieran proyectar su propia civilización, historia y conocimiento como esencia inefable absoluta. Es más, si tenemos en cuenta los significados de “raza” atribuidos en el racismo científico del siglo XIX esta forma de reificación invita a la posibilidad de explicar el bajo rendimiento académico como el resultado de alguna cualidad corporal de aquellos racializados como negros o étnicos. De tal forma que aquel estudiantado que no cumple con la norma desde el principio está predeterminado a no alcanzarla. Se ha sugerido que la búsqueda de aceptación sociocultural y escolar puede resultar en sentimientos de inadecuación del alumnado. No es la “raza” o la etnicidad la que determina el rendimiento académico sino que el rendimiento académico está determinado por una interacción de procesos socioculturales, uno de ellos se argumenta sobre la articulación del racismo que afecta y legitima la exclusión. Además, las desigualdades de segregación educativa, urbana y económica que sufren las poblaciones inmigrantes estudiadas en ambas ciudades se convierten en un problema social y político, no en una cuestión de capacidad intelectual. Así pues, la equidad no se garantizaría con la provisión de una educación obligatoria pública.

Por último, el profesorado no está bien preparado para gestionar contextos educativos donde predomina la heterogeneidad de habilidades, de trayectorias socioeducativas, lenguas y creencias religiosas. La educación intercultural debe atender a y transformar las percepciones del profesorado tanto como crear nuevas estrategias para educar al alumnado. No se trata de estudiar un manual de “cómo enseñar a los diferentes” para aprender sobre los “otros”, esperando instruirse en recetas sobre lo que hacer en las aulas para enganchar a los estudiantes de minorías culturales. El deseo de prestar atención a las técnicas y procedimientos es intrínseco a la creencia de que la educación intercultural es para los hijos de otros y que el conocimiento de esos “otros” puede producir una docencia eficaz para los hijos de esos otros. Como resultado lo que no se aborda es el lugar privilegiado de uno mismo, y lo que no se cuestiona es el deseo de dominio y control, la existencia de jerarquías raciales, étnicas, de género, de clase socioeconómica, actualmente e históricamente. La educación intercultural debe transformar las percepciones del profesorado. Es necesario que interroguen sus propios supuestos, creencias y cosmovisiones para transformar sus prácticas educativas, curriculares y pedagógicas; deben examinar sus orientaciones básicas hacia la enseñanza en un contexto de diversidad, equidad y justicia social.

Notas

1. Esta investigación fue posible gracias a la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), Ministerio de Asuntos Exteriores.
2. En este artículo los términos “jóvenes de origen inmigrante” y “alumnos inmigrantes” harán referencia a los hijos de todas aquellas personas que han venido a España (con nacionalidad de un país extracomunitario) o a la Argentina y que puede que posteriormente hayan adquirido la nacionalidad de un país de la UE, en el caso de España, o de la Argentina. Se entiende que es probable que los desafíos educativos específicos abordados en el texto se apliquen a muchos de ellos.
3. Sin embargo, hay que tener en cuenta que asignar un significado al propio grupo como “raza” o grupo étnico e infundir este significado con atributos positivos es una práctica común de los grupos subalternos que se defienden y se reivindican colectivamente como, por ejemplo, el movimiento “Black Power” en EE.UU. No obstante, este artículo no trata de ese tipo de racialización o etnización.
4. Los nombres de las escuelas y de los individuos se han cambiado para preservar su anonimato.
5. La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en lugar de estar limitado a una relación de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial. Así, pues, aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, la colonialidad, en tanto eje de poder, sobrevive al colonialismo.

6. Morochito: de piel oscura.
7. Sudaca: término peyorativo utilizado en España para denominar a la población latinoamericana.
8. El término “chorro” se utiliza en el argot argentino como sinónimo de ladrón.
9. Ruth Frankberg (1993) argumenta que pensar sobre “raza” es una cuestión acerca de cómo se ejerce el poder cuando aquellos que lo poseen solo pueden ver a los otros como diferentes.
10. Cabe recordar que posiblemente se utiliza el término “ecuatorianos” porque formaban el grupo más numeroso de inmigrantes de Sudamérica en Madrid cuando se realizó el trabajo de campo.
11. “Estos programas van dirigidos a alumnos de 3º y 4º (de 14 a 16 años de edad) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con dificultades generalizadas de aprendizaje que tendrían pocas posibilidades de superar la ESO siguiendo el currículo ordinario y tienen por finalidad que estos jóvenes, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de la etapa y, por lo tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria. Se trata de una medida educativa de carácter extraordinario y por ello se aplica cuando las medidas ordinarias, las medidas de refuerzo y apoyo y la repetición de curso resultan insuficientes para determinados alumnos y alumnas que, por sus características y circunstancias, necesitan ayudas más específicas”.
<http://www.orientaeduc.com/orientacion/diversidad/48-diversificacion-curricular>
12. De las tres conserjes de su escuela, dos españolas y una colombiana, esta última estaba de baja por depresión provocada por el acoso laboral racista de sus dos compañeras, según las alumnas y alumnos que entrevisté del aula de compensatoria.
13. En España, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, una Orden ministerial dictó que se podrían establecer grupos específicos de compensación educativa, que presentasen un desfase escolar superior a dos cursos en todas las materias “con personas que se encuentren en situación desfavorable como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos”. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, art. 63).
14. A este respecto, la Comisión Europea en Contra del Racismo y la Intolerancia recomendó al gobierno español revisar el método de admisión de los alumnos en los centros escolares públicos y privados concertados para adoptar las medidas necesarias con el fin de garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en las escuelas (2011: 49). También sugirió a las autoridades que introdujese la educación intercultural como asignatura obligatoria en los programas orientados al personal docente en prácticas y en la formación permanente que recibe el personal docente. Finalmente instó a las autoridades españolas a introducir educación específica sobre derechos humanos como asignatura obligatoria en el programa escolar de la educación primaria y secundaria (ECRI 2011: 48).
15. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada la asignatura de “Interculturalidad y Educación” en la licenciatura de Pedagogía era una asignatura optativa. Cuando se instauró el Grado se convirtió en una asignatura no presencial, paso previo para su eliminación final en el curso 2014-2015.

Bibliografía

- Anthias, Floya (y Mojca Pacnik)
2013 *Contesting integration, engendering migration*. London, Palgrave.
- Bravo-Moreno, Ana
2006 *Migration, gender and national identity*. Bern, Peter Lang.
- Bulhan, Hussein Abdilahi
1985 *Frantz Fanon and the Psychology of Oppression*. New York, Plenum Press.

Carter, Trevor

1986 *Shattering illusions: West Indians in British politics*. London, Lawrence y Wishart.

Castles, Stephen (y otros)

2013 *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Basingstoke, Palgrave.

Ceva, Mariela

2006 *La migración limítrofe hacia la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Colectivo loé

2012 *Impactos de la crisis sobre la población inmigrante*.

<http://www.colectivoioe.org>

Cumberbatch, Malcolm

2006 "Eurocentric approaches to the teaching of race and ethnicity merely serve to reinforce the status quo", en Steve Spencer y Malcolm J. Todd, *Reflections on practice: teaching "race" and ethnicity in further and higher education*. Birmingham, The Higher Education Academy Subject Network. University of Birmingham: 138-161.

Denzin, Norman K.

2010 *The qualitative manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA, Left Coast Press.

Dirié, Cristina (y Mariana Lucía Sosa)

2014 "Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están?", Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

<http://www.redalyc.org>

Doron Avraham

2013 "The 'racialization' of Jewish self-identity: the response to exclusion in Nazi Germany", 1933–1938, *Nationalism and Ethnic Politics*, vol. 3, nº 19: 354-374.

ECRI (European Commission against Racism and Intolerance)

2011 "Directorate General of Human Rights and Legal Affairs". Council of Europe. Strasbourg Cedex.

<http://www.coe.int/ecri>

Fernández Enguita, Mariano

2008. "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Madrid), nº 12: 2-20.

Freire, Paulo

1970 *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

hooks, bell

1994 *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York, Routledge.

Kvale, Steiner (y Svend Brinkmann)

2008 *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. New York, Sage.

Miles, Robert (y Rodolfo D. Torres)

1999 "Does 'race' matter? Transatlantic perspectives on racism after 'Race Relations'", en Rodolfo D. Torres, Louis F. Mirón y Jonathan Xavier Inda (eds.), *Race, identity and citizenship. A reader*. Malden, USA, Blackwell Publishing: 19-38.

Frankenberg, Ruth

1993 *The social construction of whiteness: white women, race matters*. Routledge, London.

Goetz, Judith (y Margaret Le Compte)

1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Hammersley, Martyn (y Paul Atkinson)

1994 *Etnografía: métodos de investigación*. Madrid, Paidós Ibérica.

Mignolo, Walter

2003 *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Ediciones Akal.

Miles, Robert (y Malcolm Brown)

2003 *Racism*. London, Routledge.

Ministerio de Educación

2009 *Datos y Cifras. Curso 2009-2010*. Madrid, Ministerio de Educación.

Modood, Tariq (y John Salt)

2011 *Global migration, ethnicity and citizenship*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Morokvasic, M. (y otros)

2003 *Crossing borders and shifting boundaries. Identities* Opladen, Leske y Budrich.

Neufeld, María Rosa (y Jeans Ariel Thisted)

1999 "De eso no se habla...". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba

Phizacklea, Annie (y otros)

2000 *Gender and international migration in europe: employment, welfare and politics*. London, Routledge.

Quijano, Anibal

2007 "Coloniality and Modernity/Rationality", *Cultural Studies* (Londres), vol. 21, nº 2-3: 168-178.

2009 "Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder", Conferencia dictada en el *XXVII Congreso de la asociación latinoamericana de sociología*, Buenos Aires: 1-15.

Rattansi, Ali (y Ann Phoenix)

2005 "Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks", *Identity: an International Journal of Theory and Research* (Londres), vol. 5, nº 2: 97-123.

Saunders, Michael

1982 "Education for a New Community", *Journal of Ethnic and Migration Studies* (Londres), vol. 10, nº 1: 64-71.

Troya Barry (y Jenny Williams)

2012 *Racism, Education and the State*. New York, Routledge.

<http://www.emeraldinsight.com/action/doSearch?>

Wolcott Harry F.

2007 "The Question of Intimacy in Ethnography", en Geoffrey Walford (ed.) *Methodological Developments in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, vol. 12)*, USA, Emerald Group Publishing Limited: 27-33