

Cuando la frontera no es la única barrera: desafíos puestos a los niños inmigrantes en el espacio escolar

*Maria Zenaide Alves**

El espacio escolar se tiene configurado, cada vez más, como espacio de conflictos de valores y creencias, sobre todo en los grandes centros urbanos marcados por la diversidad étnica y cultural proporcionada por los movimientos migratorios. Pues, la escuela pone en un mismo espacio niños y jóvenes de diferentes nacionalidades, religiones, creencias y valores. Este texto busca presentar algunas contribuciones al debate de las cuestiones educacionales emergentes, trayendo al centro de las discusiones los desafíos puestos a los hijos de inmigrantes dentro de la escuela.

Los movimientos populacionales no son un fenómeno reciente, sin embargo, parecen hoy más acelerados que en cualquier otra época, y se tienen configurado, en muchas sociedades, un “problema” económico, político y social. De acuerdo con la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales (2005), existen actualmente casi 200 millones de inmigrantes internacionales, el doble del número registrado en 1980, hace apenas 26 años. Las perspectivas para ese siglo son de crecimiento, lo que ha llevado a algunos teóricos a afirmar que estamos viviendo “la era de las inmigraciones” (Giddens, 2004).

Una de las principales consecuencias de ese fenómeno en las sociedades de acogimiento es que las inmigraciones obligan a convivir, en un mismo espacio, personas de las más diferentes orígenes sociales, étnicas, religiosas y territoriales. En ese proceso, la escuela es uno de los espacios sociales, por excelencia, donde esa diversidad acaba tornándose más interpelante. Primero, por el propio papel de la institución escolar en las sociedades modernas, en que esta se viene estableciendo como la grand promotora de la formación humana. Segundo, porque, la asunción de tal discurso legitima esta institución, más que cualquiera otra, como la responsable por dar cuenta de actores sociales multiculturales, capaces de convivir armónicamente en esa sociedad multicultural.

* Professora da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento e Educação do Campo (NEPCampo).

En el campo educacional el debate ha sido hecho, en las últimas décadas, principalmente en los países occidentales, a través de propuestas de educación multicultural, intercultural, pluricultural, educación para la ciudadanía, en fin, propuestas pedagógicas que, aunque cargadas de buenas intenciones, parecen no producir los efectos esperados en lo que diz respecto a la promoción de una educación sin fronteras, sobretudo, para las minorías, que en los llamados países desarrollados incluyen, entre otros actores sociales, los inmigrantes. “El término ‘minoría’ es usado para referirse a cuatro diferentes categorías grupales: los indígenas, las minorías territoriales, las minorías no territoriales o nómadas y los inmigrantes.” (UNESCO, s/d)

La discusión a que se propone este texto es hacer una análisis de algunos aspectos relevantes para las reflexiones de las cuestiones interpelantes en el contexto escolar, advenidos con los movimientos migratorios, recibéndolas no como problema, como muchos educadores y políticos ponen, pero como un hecho, que está puesto y que, diferente de recibirlos como problema, se piensa en la perspectiva de las potencialidades de ese hecho para el proceso educativo. Lo que se busca presentar aquí son algunas contribuciones al debate de las cuestiones educacionales emergentes trayendo al centro de las discusiones algunos desafíos puestos a los niños hijos de inmigrantes dentro de la escuela. El objetivo es analizar algunos elementos que considero desafiantes a los niños inmigrantes y que pueden, o no, configurarse como factores de exclusión, y/o inclusión de esos sujetos en el contexto escolar. La reflexión aquí propuesta será desenvuelta por medio del análisis de tres aspectos que considero relevantes para la discusión del tema: una discusión sobre los conceptos de la inclusión y exclusión social (ya que estamos a hablar en minoría), en la perspectiva de justificar porque los sujetos de los fenómenos migratorios están siendo aquí analizados sobre la óptica de la exclusión social; la presentación de algunos “lugares” de impacto de exclusión social que pueden afectar, o no, a los niños inmigrantes en el espacio escolar; por fin, una breve reflexión acerca de una “educación sin frontera” como forma de promoción de la ciudadanía e de la inclusión social de esos sujetos.

Inmigración x exclusión social

Los movimientos de las personas alrededor del planeta no son solamente un fenómeno demográfico, al contrario, se ha demostrado que es uno de los fenómenos sociológicos más complejos de la sociedad contemporánea. Históricamente los movimientos migratorios se tienen establecido como una forma de superación de las malas condiciones socioeconómicas en el lugar de origen que, de cierta forma, impulsaron los sujetos a buscar mejores condiciones de vida. Vale resaltar que para los efectos de esas reflexiones,

están siendo considerados apenas los sujetos que se mueven entre países por razones socioeconómicas, hecho que excluye de la análisis aquellos que migran por razones políticas (exiliado e/o refugiado) y que también pueden encuadrarse en el concepto de migrante.

Los migrantes están entre los ocho grupos temáticos que estructuran el Segundo Programa Europeo de Lucha Contra la Pobreza (RODRIGUES, 2003), hecho que los pone como grupo objetivo de las políticas europeas de inclusión y protección social. De acuerdo con el “Plano Nacional de Acción contra la Pobreza e la Exclusión Social” del gobierno portugués, los trabajadores inmigrantes están entre los grupos considerados vulnerables a la pobreza, visto que son afectados por la carencia de un “*handicap* específico” que los impiden de participar activamente de la sociedad y, al mismo tiempo “los tornan objeto de discriminación, prejuicio, ausencia o necesidad de oportunidades de formación y de reorganización de su vida personal y familiar en la sociedad portuguesa.” (Informe de Estrategia Nacional a la Protección Social y Inclusión Social). Repárese que entre los dos documentos citados el segundo añade un componente que es la exclusión social, al paso que el programa europeo limitase a tratar de la cuestión de la pobreza.

Las cuestiones económicas tienen ganado el centro de las discusiones cuando se piensa en políticas de migración, como se los problemas enfrentados por esos grupos se limitasen a cuestiones meramente financieras. Portes (1999), en análisis sobre los inmigrantes radicados en los Estados Unidos, afirma que los destinos y el éxito de los inmigrantes están muy relacionados con el acogimiento en la sociedad receptora, y que las fallas en las políticas de inclusión de esos sujetos pueden llevar a los conflictos interétnicos. En ese sentido creo que no es suficiente pensar en los movimientos migratorios apenas en la perspectiva económica, pero en las condiciones sociales en la sociedad de acogimiento. Eso porque gran parte de los estudios que abalzan las políticas de inmigración tienen como eje central de análisis cuestiones económicas. Aunque, en la práctica estos sujetos son desafiados por lesiones sociales que van más allá de la carencia material.

Abrahamson (*apud* Rodrigues, 2003), diferenciando la situación de pobreza y exclusión social afirma que la primera es caracterizada por la insuficiencia de recursos materiales, al paso que la segunda por la negación de los ejercicios de derechos. La pobreza, de acuerdo con el autor es “estática”, visto que es una condición y “vertical” en el sentido de que jerarquiza y promueve la desigualdad. La exclusión social es horizontal y “dinámica” y, por lo tanto, un proceso. Eso significa que la exclusión social puede alcanzar grupos diferentes en extractos diferentes de la sociedad, al paso que los pobres están localizados en el extracto inferior. Sin embargo, el punto en común entre los dos fenómenos es que ambos segregan. La pobreza segrega por clase, o sea, segrega un determinado grupo en la base y en la exclusión social; segrega por grupos (o por guetos étnicos, religiosos y sexuales). Mientras, a los primeros

es negada la participación, sobre todo, en la vida económica de la sociedad. Al segundo grupo la privación se dá, principalmente, en el ámbito del ejercicio de los derechos que al conjunto de la sociedad está facultado, independiente del extracto social a que uno pertenece. Por fin, creo que una caracterización igualmente importante es que la pobreza es un fenómeno cuyas soluciones están vinculadas a las decisiones políticas, al paso que la exclusión social va más allá, y requiere, además de la postura política, postura ética de la sociedad en general, o sea, los límites legales no son suficientes.¹

Algunos “Lugares de impactos de la inclusión/exclusión social” en el contexto escolar

En las sociedades capitalistas occidentales post-modernas, cuando estamos hablando acerca de pobreza nos referimos a una parcela de esta sociedad, y cuando hablamos acerca de exclusión social nos referimos a determinados grupos dentro de esta misma sociedad que pueden, o no, estar inseridos en el primero. Stoer e Magalhães (2005) nos hablan acerca de algunos “lugares de impacto de inclusión/exclusión social” que pueden configurarse como potenciales factores de desfavorecimiento de las minorías étnico-culturales en la sociedad y en el sistema educativo. Los autores identifican cinco “Lugares” de impacto de inclusión/exclusión social: el cuerpo, el trabajo, la ciudadanía, la identidad y el territorio. Esos “Lugares” se manifiestan en contextos diversos (la familia, la religión, la escuela...), donde son delimitadas las posibilidades de ser y de acción de los actores sociales. Argumentan que tales “Lugares” de inclusión/exclusión social pueden ser activados, o puestos en acción, por diferentes actores sociales en diferentes contextos, o no. Los contextos, en esa perspectiva, son entendidos como los diversos espacios y tiempo de realización de los “Lugares”, donde estes son efectivamente vividos por los actores sociales, en la interacción con los otros actores (Stoer y Magalhães, 2005). ‘É en este sentido que la escuela está aquí siendo tomada como contexto.

Dado que los contextos son múltiples, y los “lugares”, como posibilidad de agencia individual y grupal, pueden ser activados en contextos diversos, la inclusión/exclusión social funcionan como un par simbiótico (Stoer y Magalhães, 2005), o sea, pueden constituir las dos caras de una misma moneda. Eso significa que un actor social puede ser incluido y excluido al mismo tiempo, dependiendo del contexto. La reflexión acerca de los conceptos de la pobreza X exclusión hecha anteriormente viene en el sentido de endosar esta preposición. Por eso la inseparabilidad de los términos inclusión/exclusión es primordial cuando se piensa la cuestión de la perspectiva de los contextos y de los actores. Hablamos de inmigrantes oriundos de clases populares en un determinado contexto que es la escuela, más específicamente, el sistema escolar público. En este sentido,

serán considerados tres de los “Lugares” de que hablan los autores: la identidad, el cuerpo y el territorio. Empecemos por el primer de los “Lugares” aquí propuestos, la identidad. Castells (2003) la define como la fuente de significado y experiencia de un pueblo que es construida en contextos determinados por relaciones de poder. Siendo así, ¿como podría la identidad funcionar como un “Lugar” de exclusión social en el contexto escolar?

Refiriéndose al proceso de construcción de identidad de contextos posfordista, Stoer y Magalhães argumentan que este es un proceso que “pasa de abajo para cima, en el sentido en que ella es determinada menos por los espacios que contextualizan esta construcción y más por la iniciativa de los que proporcionan agencia de esos espacios.” (STOER Y MAGALHÃES: 2003, p. 234). La no aceptación pacífica de este proceso provoca el hecho que los autores lo llaman de “la construcción de la identidad de exclusión”. (*idem*). A ese respecto, Portes (1999) hace la siguiente afirmación acerca de los inmigrantes haitianos en los Estados Unidos:

Los haitianos de la primera generación están francamente orientados para la preservación de una fuerte identidad nacional, con todo, al intentar instalar en los hijos el orgullo nacional y una orientación para el éxito, ellos entran en conflicto con la experiencia escolar cotidiana de los jóvenes. (Portes, 1999: 98).

El desafío que está puesto y que nos lleva a pensar acerca de la identidad de inmigrantes en el contexto escolar como un “Lugar” de exclusión/inclusión social y, consecuentemente, una barrera a más para enfrentar como inmigrante, es como continuar siendo haitiano (en el caso aquí especificado) dentro de una escuela norte-americana. De acuerdo con Portes (1999), tener una identidad nacional haitiana significa ser negro, ser demasiado dócil y subserviente a los blancos. Pero, como afirma Goffman (1998), este es un estigma pasivo de manipulación, cuyo resultado es lo que el autor denomina de “identidad virtual”, o sea, una estrategia de ocultación del estigma.

Es ahí que los niños y jóvenes inmigrantes se ven en una encrucijada ante la decisión de ser o no ser. Dentro de la perspectiva aquí propuesta (del par simbiótico inclusión x exclusión), eso significa optar entre ser excluido del sistema escolar dominante, lo que implica no excluido del ambiente escolar familiar, de cultivar la identidad nacional predominante en las redes de socialización primaria, o el contrario. Optar por fortalecer la identidad nacional en territorio extranjero como estrategias de vivencia armónica entre los dos contextos, familiar y escolar.

Considerando que la identidad - un proceso que no es singular porque los actores sociales conviven simultáneamente en diferentes contextos - es construida a partir de la relación con el otro, y influenciado por los contextos en los cuales están insertados, esos sujetos viven un dilema. Los niños inmigrantes,

además de los contextos socio-culturales en los cuales constituyen una “identidad primaria (una identidad que estructura las demás)” Castells (2003), conviven, simultáneamente, en otros contextos en la sociedad da acogimiento e acogimento donde esa identidad primaria nos es valorizada o, en algunos casos, es mismo rechazada.

Para que continuen “haitianos” tendrían que enfrentar el ostracismo y los ataques continuados en las escuelas; para que se tornen “americanos” tendrían que renegar a los sueños de sus padres (Portes, 1999: 98).

Considerando los diversos contextos en que el actor social convive simultáneamente, no podemos hablar en identidad, pero en identidades (étnica, religiosa, cultural...), en la perspectiva de que en su proceso de construcción la “materia-prima”, para usar los términos de Castells (2003m) es abastecida por diferentes contextos. Así que, la identidad estas aquí sendo pensada en la perspectiva de un sentimiento de pertenencia, sea a un grupo, a una clase, a una etnia, a un Estado-nación.

En el contexto escolar, sin duda, es la identidad nacional que sobresale.² En ese sentido, y pensando que estamos hablando en inmigración en un contexto post-colonialista, en que los grandes flujos migratorios pasan, sobre todo, en el sentido Sur-Norte y (Oriente-Occidente), lo que significa de la periferia para el centro, la identidad, sobre todo nacional, se puede configurar como un “Lugar” de exclusión social en el contexto escolar y, consecuentemente, una barrera con la cual esos niños tendrán que lidiar.

Uno de los elementos fundamentales constitutivos de las múltiples identidades de ese sujeto es el cuerpo, y toda la objetividad que él carga: las diferencias de género, edad, color de la piel, el lenguaje, posibles alteraciones físicas, las vestimentas, los estilos personales, en fin, todas las características genotípicas o no, que nos diferencian unos de los otros. Por todo eso, el cuerpo es, segundo Stoer y Magalhães (2005), otro de los “Lugares” de inclusión/exclusión social pasible de ser activado en diversos contextos.

De acuerdo con el análisis hecho por Elías y Scotson (2000) con relación a dos grupos de personas moradoras de una misma comunidad-los cuales llamó de *estabelecidos e outsiders* (respectivamente nativos y no-nativos en esta localidad) - el cuerpo causa algunos impactos en la forma como se relacionan.

El hecho de los miembros de los grupos se diferencian en su apariencia física, o que hablen con el acento y una influencia diferentes, la lengua en que ambos se expresan, sirve como uno señal de refuerzo, que hace con que los miembros del grupo estigmatizado sean más fáciles de reconocer en su condición. (ELIAS y SCOTSON, 2000: 32).

La forma inicial por la cual establecemos nuestras relaciones sociales es a través de expresiones corporales como gestos, sonrisa, postura, etc. Eso muestra que el cuerpo no apenas habla, como puede decir mucho, mismo sin la expresión oral. Para ilustrar pensemos en los estereotipos que son construidos muchas veces en la relación a diversos grupos en las sociedades actuales (los punks, los jóvenes del movimiento hip-hop o del movimiento hippie en los años 60...), por el simple hecho de tener una postura corporal que diverge del padrón hegemónico. Eso envuelve aspectos como vestuario, peinado, maquillaje, comportamiento ante determinadas situaciones; pero eso envuelve también aspectos referentes a la lengua, como acentos, algunas dificultades del habla (como dislalia), aspectos como la hiperactividad o mismo alguna deficiencia física.

El cuerpo me posee más de lo que yo poseo verdaderamente; no obstante, será mío hasta que la muerte me lo quite. En seguida, ha en ese³ cuerpo apariencia, forma que los otros captan por la mirada. De él solamente entrevejo los contornos, la superficie de la epidermis. Por fin, hay el cuerpo, materia de estudio para el biólogo, desconocido, de hecho, para nosotros como objeto de análisis. Así que, el cuerpo vivido por mí y para mí aparece como uno intermediario, entre el sentido y el representado, entre el mundo y yo. (Braunstein & Pépin, 1999: 138).

Considerando que nuestra primera y principal forma de comunicación es corporal, eso significa que podemos ser juzgados y, consecuentemente, excluidos o incluidos, en primero lugar por la forma como nos presentamos. Todavía, no podemos desconsiderar que el cuerpo es “un producto cultural y social”, como proponen Braunstein y Pépin (1999: 140) y, consecuentemente, plural. Por lo tanto, no debemos esperar encontrar en los espacios escolar, un espacio heterogéneo y plural en todos los aspectos, cuerpos moldeados y ajustados a una o otra cultura, a un o otro medio social. Entre tanto, la institución escolar - y algunos términos utilizados en la propia lengua escolar sugieren eso - se tiene constituido como aquella responsable por dar forma a los sujetos. No es por acaso que al final de una importante etapa escolar los concluyentes tienen una graduación, término bastante sugestivo y que acuerda una idea de molde.

En este sentido, es importante resaltar que, cuando hablamos de cuerpo como “Lugar” de exclusión social, hay que se considerar tanto aspectos que son difícilmente contornables, como las deficiencias, como aspectos que pueden ser manipulables, como las comidas exteriores ligadas al vestuario, a la lengua, al cabello, etc. No hay en ese aparte ningún juicio del cual esos aspectos son más o menos importante cuando tomamos el cuerpo como “Lugar” de inclusión/exclusión social. Hay, al contrario, una preocupación en llamar la atención para

el hecho de que cualquier elemento portador de una de esas características, puede ser considerado un cuerpo extraño en una cultura escolar, donde los cuerpos deben ser disciplinados, como diría Foucault (2004), de modo que no desentonan del padrón hegemónico. Es en ese sentido que pensar en una educación sin fronteras, como se propone aquí, significa pensar en los sujetos en sus diferencias, y estos son aspectos de extrema relevancia.

En esa perspectiva, y pensando en los niños inmigrantes en un contexto occidental, donde la comunidad inmigrante es mayoritaria constituida de negros y latino-americanos, de orientales de diversas orígenes, musulmanas, o mismo nacionales de origen rural, las características corporales son factor crucial. Esos sujetos traen para el contexto escolar cuerpos que reflejen una cultura, un medio social, una tradición religiosa, en fin, una historia de vida que los diferencia del resto del grupo de tal forma que el ímpetu inicial de la escuela es “traducirlos”, para usar los términos de Stuart Hall (2005). Es ilustrativa la historia contada por una joven de Bulgaria, estudiante del Programa Erasmus en Portugal que, al contestar una cuestión al maestro, dijo “sí”, pero hizo un gesto con la cabeza, común en aquel país, que en Portugal es de negación. Los colegas se rieron y el maestro le pregunto si ella no estaba segura de la respuesta, pero para ella la respuesta era muy clara. Ella dijo “sim” de dos formas, pero los interlocutores no dominaban el lenguaje corporal que ella había usado.

Se ven todavía el caso de los rituales como las *praxes* (en Portugal) o las burlas (en Brasil). Ceremonial en que el cuerpo es la agencia principal de todas las formas de “homenajes”. En los dos países el cuerpo, por medio de las vestimentas en Portugal, o de la cabeza raspada de los hombres y de las caras pintadas, en Brasil, es la principal fuente de información acerca del destino de los nuevos estudiantes universitarios (novatos). Los que se someten a tales rituales están incluidos en el seno de la academia, y son reconocidos, inclusive, por la comunidad no académica, como los nuevos universitarios o los futuros doctores. Los demás llegan, en algunos casos, sobre todo en las *praxes* portuguesas, a ser ignorados y excluidos del grupo. Los que se someten a la homogenización hacen parte del grupo, los demás caminan en las imágenes.

Pensar eso en la perspectiva de inmigrantes no significa sugerir que esos sujetos sean obligados a vivir en un eternamente extraño pasado etnocéntrico, o que negligenciaría una de las mayores riquezas proporcionadas por los movimientos migratorios, que es el contacto con la diferencia y la posibilidad de conocer, experimentar y, porque no, vivir, esa diferencia. Pero, lo que está en causa es la forma como esas diferencias son negociadas, o no. El ignorar la diferencia es una actitud tan violenta cuanto a la imposición de comportamientos y actitudes relativos a la cultura dominante. Actitudes impuestas, sea por la cultura escolar, sea por la cultura dominante en la sociedad de acogimiento, pueden ser traducidas no apenas como un irrespeto a la diferencia, pero

también como una violación a aquello que debería ser el derecho fundamental apregado por la educación inter/multicultural, el derecho a la diferencia e al diálogo. ¿Será que es posible promocionar un diálogo entre culturas homogenizando sus actores, como se intentó hacer en Francia al prohibir el uso de velo por las jóvenes musulmanas dentro de la escuela? O todavía, se hace necesario la homogenización de los cuerpos, mismo la justicia de ocultar las desigualdades sociales, razones por las cuales surgen los trajes académicos en las universidades portuguesas al final del siglo XVI.

Por fin, ese cuerpo que allí se presenta, con sus identidades múltiples, tiene una origen territorial y, aunque eso no se resume al territorio nacional, como estamos pensando específicamente en los niños inmigrantes, la referencia es inevitable. Este es, por lo tanto, el último de los aspectos a serán discutidos, el “Lugar” del territorio.

Los padrones de inmigraciones actuales tienden a reflejar las acciones hegemónicas de denominación del pasado reciente (Portes,1999), y las relaciones de poder están muy bien demarcadas para ser ignoradas. La colonia de otrora que es el “tercero mundo” de hoy que, en vez de recibir personas, está enviando. Con la agravante de que esas personas que salen de los países pobres (muchos de esos ex-colonias) en busca de las oportunidades concentradas en las economías desarrolladas, tienen un futuro incierto, mismo antes de llegar a su destino. Los noticieros de todo el mundo no dan cuenta de centenares de personas originarias de los países de la parte Sur del planeta que han muerto intentando entrar en los países de Europa y en los Estados Unidos. En un único mes, Agosto de 2010, 72 inmigrantes fueron asesinados intentando atravesar la frontera del México con los Estados Unidos. Los mexicanos, seguidos de los brasileños, son los mayores emprendedores de esta aventura cuyo precio, muchas veces, se paga con la propia vida. La historia de dominación y de colonización, aliada a la trayectoria, muchas veces poco convencional, de entrada de esos sujetos en los países de acogimiento son elementos que van componer la imagen que la sociedad de destino va a tener de esos sujetos.

Los movimientos de población que se tienen diversificado, sobre todo en virtud de la aceleración del proceso de globalización, tuvieron como uno de los elementos de mayor relevancia social, económica y ética, las diásporas globales asociadas, en general, a situaciones de catástrofe, y cuya referencia la remitimos, de inmediato, a la diáspora africana y del pueblo judío. La cuestión de la tierra natal, y del sentimiento de pertenencia es, casi siempre, más asociado a las víctimas de las diásporas, por ser eso considerado un movimiento involuntario y, en general, en masa. Pero, el territorio también tiene un significado importante a los otros sujetos de los procesos migratorios. O sea, aunque siendo entendido como un fenómeno sociológico, está directamente relacionado con territorialidad, con geografía, con frontera, con deslocamiento espacial, en fin, con territorio, tanto de origen como de destino.

Los “procesos a través de los cuales los inmigrantes forjan y mantienen relaciones en varios niveles que ligan sus sociedades de origen y de acogimiento” son definidos como transnacionalismo (PORTES, 1999: p.133), que funcionan como una tentativa de territorialización por parte de un grupo de inmigrantes en territorio extranjero. Por ejemplo, son bien conocidos los casos de algunas ciudades norte-americanas⁴, donde determinadas comunidades extranjeras se establecen y donde “recrean” los territorios nacionales de origen, como forma de fortalecer sus raíces de identidad. Pero tales iniciativas, a pesar de constituir un factor importante en la sociedad de acogimiento, pueden, por otro lado, configurarse como un territorio de exclusión. Lo que algunos lo llaman de inclusión exclusiva. Un caso muy conocido en la sociedad portuguesa es lo de la comunidad cabo-verdiana de la Cova da Moura, en el distrito de Amadora, región de Lisboa. En visita reciente a la comunidad, mientras procuraba el mejor acceso a la escuela, localizada en el centro del barrio, fui advertida muchas veces por moradores de la región, que yo “no debería ir allá solita” o que “era mejor yo procurar un morador para subir conmigo” porque aquello es un lugar muy peligroso”. Lo que quiero decir es que lo que fue originalmente pensado para ser un espacio donde aquel pueblo pudiese vivir un poco de su identidad nacional, acabó tornándose un territorio de exclusión dentro del territorio nacional.

En estudios con estudiantes inmigrantes residentes en la región metropolitana de Lisboa, Seabra (2005) constató que los alumnos inmigrantes de los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa (PALOP) presentan los peores resultados escolares, con incidencia especial para los caboverdianos. No por acaso, justamente los que tienen una organización comunitaria más bien establecida en la región de Lisboa, conforme citado anteriormente. En la misma encuesta, la autora habla de la existencia de representaciones negativas de los alumnos de origen africano por parte de los profesores del 1º ciclo.

Las experiencias de “reconstrucción” de los territorios de origen en los países de destino constituyen una tentativa de rever la primera gran “pérdida” de los sujetos de los procesos migratorios, o sea, la pérdida del territorio. Tal vez el término no sea lo más apropiado, pero es aquí utilizado en el sentido de la “falta de piso” que siente el inmigrante cuando desembarca en tierras extranjeras, y aquí hablo como inmigrante que soy. El hecho es que el territorio es la parte material primera y inmediata que será percibida como ausente, dentro de los “Lugares” de exclusión aquí analizados. No apenas del punto de vista geográfico, pero también y principalmente, en la perspectiva de las características culturales, de las peculiaridades naturales como el clima, y porque no decir, de las propias características sociales. O sea, el territorio es aquí entendido no apenas del punto de vista de extensión de tierra ocupada por un país, pero en el sentido de nación y todos los lazos históricos y culturales que ligan un pueblo nacido en un determinado país. Es en ese sentido que se puede configurar como un “Lugar” de inclusión/exclusión social. Cuando la *transnacionalização* se convierte en una utopía.

¿La frontera es la única barrera?

La idea de que las fronteras sociales son mucho más crueles que las barreras físicas, y que las fronteras territoriales, que las trincheras. Atravesar el muro entre México y Estados Unidos puede llevar semanas, meses, puede ser doloroso, puede provocar daños físicos, puede hasta llevar a la muerte, pero hay perspectivas de cuando se llega al fin. ¿Pero, y después?

En ese sentido, discutir esos “Lugares” de impacto de inclusión social en el contexto educacional significa, antes de todo, pensar los inmigrantes, en la perspectiva de las diferencias, y aquí resalto que, como fue enseñado, no es suficiente pensar apenas en la diferencia cultural. Este es, sin duda, un componente importante, pero las diferencias dentro del espacio escolar no se limitan al hecho del sujeto ser o no inmigrante. Eso significa que, cuando se piensa en “Lugares” aquí definidos, estamos proponiendo una discusión que no se limita a las diferencias étnicas y culturales y, por lo tanto, una educación para las diferencias, y no apenas pautada en la diversidad cultural, dada la propia complejidad del concepto de cultura.

Pienso que es un tanto pretencioso una propuesta de educación en la perspectiva inter/multicultural. La dinámica cultural, como proceso, sufrió transformaciones, resultantes de la propia (una vez que la cultura no es estática) y del contacto con otras culturas. (LARAIA, 2001). Es en ese sentido que pienso que una propuesta de educación multi/intercultural en un contexto donde, inevitablemente, exista una cultura dominante, puede caer en la “folclorización” de las otras culturas presentes en el contexto, que son minoritarias. Miremos un último ejemplo un hecho que pasó en una escuela de la ciudad del Porto, donde estudian niños inmigrantes de varios países. La comida servida en la escuela consiste de un plato principal, sopa y postre. Algunos alumnos brasileños, cuando recién-llegados, comían la comida y dejaban la sopa, y fueron informados por la escuela que no podrían dejar de comer la sopa. Mismo argumentando que no les gustaba tomar sopa en las comidas, no fueran dispensados.

Pues, ¿donde entra la sopa en la cultura brasileña? Depende de la región del país. En el Sur se toma sopa en días fríos; en el Nordeste tomase apenas en caso de enfermedad, cuando se está convaleciendo; de un modo general los niños muy chiquitos, cuyos dientes no han nacido, toman sopa porque no pueden masticar. En fin, hay una influencia cultural por detrás de eso, porque tiene a ver con el sistema cultural en que esos niños fueran socializados, pero las diferencias son mucho más tenues. Es muy difícil para una escuela, o un profesor, conocer la cultura de cada uno de sus alumnos, pero es relativamente fácil percibir y lidiar con la diferencia, oyendo los sujetos del proceso. Pienso que una educación sin fronteras no es posible sin el debate, el confronto porque, como diría Paulo Freire (1989), la ausencia de conflictos, de confronto de posiciones, puede generar la opresión.

Notas

1 Es ilustrativo para melhor explicitar esse ponto de vista o caso de a família de gitanos que ansiava por adquirir um apartamento em uma determinada zona de a cidade do Porto y, aunque disponiendo de a quantidade necessária para efectuar a compra, teve que recorrer a uma família de gente no gitanas para mediar a negociação.

2 Los estereótipos creados em a escola con relación a los niños inmigrantes, casi siempre, tienen a ver con a necessidade. Miren el ejemplo de los niños paquistaneses em algunas escuelas del Reino Unido que son conocidas como los “*packy-boys*”. (Bringel, 1998).

3 Itálico em el original

4 Los judíos em Manhattan, los coreanos em Los Angeles, los cubanos em Miami.

Bibliografia

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-Francois. *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BRINGEL, Maria Manuela da Costa. *Kaduco, Flamenco e Rap: identidades culturais salientes num contexto escolar urbano*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1998. Dissertação de Mestrado.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003..

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª Ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 4ª ed.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1998. Trad. Márcia Bandeira de Mello L. Nunes.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001..

MOSES, Jonathon W. *International Migration – Globalization’s Last Frontier*. London: Zed Books, 2006.

PORTES, Alejandro. *Migrações internacionais: origens, tipos e modos de incorporação*. Oeiras: Celta editora, 1999.

RODRIGUES, Fernanda et. al. *Perspectivas europeias sobre pobreza*. v. 6. Frankfurt: Peter Lang, 2003.

STOER, Stephen e MAGAHÃES, António. *A diferença somos nós – a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, Stephen; RODRIGUES, David; MAGAHÃES, António. *Theories of Social Exclusion*. V. 6. Frankfurt: Peter Lang, 2003.

UNESCO. (SD). *Guidelines on intercultural education*. Policopiado.

Webiografia

SEABRA, Teresa A relação das famílias imigradas com a escolaridade: comparando as famílias de origem cabo-verdiana e as de origem indiana. INTERACÇÕES No 2, PP. 141-154. 2006. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. 28-11-2006.

EUROPEAN COMMISSION. Relatório de Estratégia Nacional para a Proteção Social e Inclusão Social. In: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/naps_en.htm. 25/11/2006.

GLORAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION (GCIM). Gender and migration report. (2005). www.gcim.org. 31/05/2006.

RESUMEN

El espacio escolar se ha configurado, cada vez más, como espacio de conflictos de valores y creencias, sobre todo, en los grandes centros urbanos donde la diversidad étnica y cultural proporcionada por los movimientos migratorios coloca, en un mismo espacio, niños y jóvenes de diferentes nacionalidades, religiones, creencias y valores. Este texto pretende presentar algunas contribuciones al debate de las cuestiones educacionales emergentes trayendo al centro de las discusiones los desafíos que enfrentan los niños hijos de inmigrantes dentro de la escuela. El objetivo era analizar algunos elementos que pueden, o no, configurarse como factores de exclusión de esos sujetos en el espacio escolar y, a partir de esto, en la sociedad que los acoge. Las reflexiones aquí presentadas son parte constitutiva de la discusión teórica de mi disertación de maestría, cuyo objetivo era analizar como ocurre el proceso de adaptación (y/o inclusión) de niños inmigrantes dentro de la escuela. Entre los desafíos que enfrenta la educación actualmente, los problemas que resultan de la diversidad cultural presente en el espacio escolar es, sin duda, uno de los más intrigantes. Este análisis se centrará en tres aspectos relevantes para la reflexión del tema: una discusión acerca de los conceptos de inclusión y exclusión y la relación que se establece con los sujetos de los fenómenos migratorios; presentación de algunos “lugares” de exclusión que afectan los niños inmigrantes en el espacio escolar y, finalmente, algunas reflexiones acerca de una “educación sin fronteras” como forma de promoción de la ciudadanía y la justicia social.

Palabras clave: migración, frontera, escuela

ABSTRACT

The school space is configured, increasingly, as a space of conflict of values and beliefs, especially in large urban centers where ethnic and cultural diversity provided by migratory movements placed in the same space, children and youth different nationalities, religions, beliefs and values. This text aims to present some contributions to debate emerging issues bringing education to the center of the discussions the challenges encounter faced by children of immigrant in the school. The objective was to analyze some elements that may or may not be configured as exclusion factors of those subjects in the school space and, from this, in the receives society. The reflections presented here are a constituent part of the theoretical discussion of my master's thesis, which aimed to analyze how the adaptation process (and / or inclusion) of immigrant children within the school. Among the challenges facing education today, problems arising from cultural diversity in the school space is undoubtedly one of the most intriguing. This analysis will focus on three important aspects of the theme for reflection: a discussion about the concepts of inclusion and exclusion and the relationship established with the subject of migration; presentation of some "places" of exclusion that affect immigrant children in the school space and, finally, some reflections about a "borderless education" as a way of promoting citizenship and social justice.

Key words: immigration, border, school