

**LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: ESTUDIO CRÍTICO DE LA
EXPERIENCIA ELEMENTAL DE NIÑOS MIGRANTES EN UNA ESCUELA
PÚBLICA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA**

**UNITY IN DIVERSITY: A CRITICAL STUDY OF THE ELEMENTARY
EXPERIENCE OF MIGRANT CHILDREN AT A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF
CÓRDOBA**

Gracia María Clérico*

Se presentan avances de una línea de investigación referida al estudio crítico de las teorías de educación intercultural enmarcada en el CAID que estudia prácticas de enseñanza que promueven estudio crítico en ciencias sociales (UNL). Se estudia la manifestación de la experiencia elemental en la adaptación escolar de niños migrantes, dando cuenta de su necesidad de que los procesos educativos atiendan su idéntica condición humana y su diversidad cultural. Se incluyen en esta experiencia sus exigencias de amor, de belleza, de justicia y de saber. Para realizar este análisis se recuperan aportes del método cualitativo desde una perspectiva interpretativa fenomenológica. La categoría experiencia elemental se revela como prometedora para el estudio crítico en las ciencias sociales.

Estudio crítico – Educación intercultural – Experiencia elemental –
Niños migrantes

Progress in an inquiry line is presented here that refers to the critical study of the theories of intercultural education framed within the CAID which studies teaching practices that promote critical studies in the social sciences (UNL). The manifestation of the elementary experience of migrant children's adaptation to school is examined, thus explaining their necessity for educational processes that take into account both their identical human condition and their cultural diversity. Their demands for love, beauty, justice, and knowing are included in this

* Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. CE: graciaclerico@arnet.com.ar

experience. To carry out this analysis contributions to the qualitative method in a phenomenological interpretative perspective were recovered. The category elementary experience reveals itself as being promising for critical studies in the social sciences.

Critical study – Intercultural education – Elementary experience –
Migrant children

Introducción

Esta ponencia se enmarca en una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación CAID 2009 “*Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior*”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral.

Esta línea se refiere al estudio crítico de las teorías de educación intercultural, como modo de arriesgar en primera persona la perspectiva que se intenta investigar en este proyecto de investigación. Se presenta aquí un avance en el que se procura reconocer de qué forma aparece en los alumnos que proceden de diversos contextos culturales la idéntica experiencia elemental. La investigación se ve orientada por el supuesto de que en la integración escolar de niños que migraron a contextos culturales distintos se manifiestan exigencias humanas de igualdad y de alteridad. En ellos se reconoce un reclamo para que se las consideren no de forma fragmentaria sino integrada.

Por tal razón, la educación intercultural precisa atender ambas dimensiones constitutivas de la condición humana: la alteridad y la unidad. Atenderlas no implica homologarlos sino reconocerlos en su originalidad. Se requiere una dirección que permita, en palabras de Botturi: “*Evitar la alternativa entre un universalismo apriorista y formal y un particularismo de la diferencia sin principio de unidad y relativista, que se reparten en el campo en modo estéril*” (Botturi, 2008 en Prades, 2008: 81).

Se sostiene aquí que todos los hombres comparten la misma experiencia elemental, constituida por sus exigencias humanas fundamentales, como la describe Guissani (1986). Este autor subraya que todos los hombres tienen una idéntica

estructura original, independientemente de la cultura o la sociedad en que hayan nacido, constituida por sus exigencias de verdad, de belleza, de bondad, de justicia, de felicidad. Estas exigencias se configuran en el centro de valoración, en apertura a la totalidad y en búsqueda de sentido y se despiertan en el impacto del yo con la realidad. La experiencia elemental es:

“algo que pretende indicar completamente ese impulso original con el cual se asoma el ser humano a la realidad, tratando de ensimismarse con ella mediante la realización de un proyecto que dicte a la misma realidad la imagen ideal que lo estimule desde dentro” (Giussani, 1998).

Se intenta identificar aquí cómo se manifiestan estas exigencias humanas en los testimonios recogidos de niños que se han trasladado a vivir a un lugar diferente al de origen, siendo más adaptables y al mismo tiempo, más vulnerables que los adultos.

Metodología

La investigación procura situarse en el marco interpretativo fenomenológico. El material de base fue recogido en una escuela pública situado en el casco céntrico de la ciudad de Córdoba. Su población incluye alumnos que no han nacido en la localidad, que son considerados para este estudio como migrantes. El trabajo de campo tuvo una duración de tres años en la institución escolar, aplicándose una batería de instrumentos a los niños, sus compañeros y docentes y a sus familiares. Se utilizaron principalmente entrevistas semi estructuradas, observaciones y técnicas proyectivas. En esta etapa se realiza una nueva lectura de ese material procurando identificar categorías en el discurso de los niños en base a la hipótesis de trabajo.

Resultados

Se describen aquí las categorías identificadas en las expresiones de los niños que dan cuenta del modo en que se manifiesta en ellos la experiencia elemental, constituida por sus exigencias de ser feliz, de amar y ser amados, de belleza de justicia y de saber.

La exigencia de felicidad

- *“Había una vez una familia que era feliz. Pero una noche decidió realizar un viaje para cambiar de vida y ser nuevamente feliz”*

Para algunos niños el traslado migratorio adquirió una connotación positiva en virtud de verse vinculado precisamente con la posibilidad de ser felices:

“Había una vez una familia que era feliz Pero una noche esa familia decidió de golpe volverse, a una tal ‘Córdoba’, y realizar un viaje para cambiar de vida y ser nuevamente una familia feliz” (Niña, 9 años. Test Familia en acción).

¿Será acaso esta exigencia de felicidad, la que subyace en muchas de las causas que dan origen a los procesos migratorios? ¿El interés por una mejora laboral, o un mejor nivel educativo, no estarían acaso denotando este anhelo?

- *“Allá es distinto, hay paisajes con recuerdos y alegrías, y eso acá no hay”*

La significación negativa que otros niños atribuyen al proceso migratorio no logra ser apaciguada cuando son bien recibidos en la nueva institución:

E: “¿Te acordás de los primeros días, cuando llegaste a la escuela?”

V: “Me recibieron bien, a pesar que yo todavía estaba molesta y con bronca porque no quería venir acá”.

E: “¿Por qué?”

V: “Porque no, porque allá es distinto, hay pingüinos, mar, había plazas grandes, paisajes con recuerdos y alegrías, y eso acá no hay”

(034, niña, 9 años).

Una alumna explicita que la vivencia de que la alegría es una de las cuestiones que se pierden al cambiarse de lugar:

E: “Cuando un chico se cambia, y tiene que venir a vivir a Córdoba, ¿qué es lo que más pena le da dejar?”

X: “Sus estudios, su papá, su casa, su vida, su alegría” (005, niña, 6 años).

Lo llamativo es que cuando a ella se le pregunta qué es lo que se gana al trasladarse también hace referencia a esa misma alegría:

E: “Y cuando un chico se cambia a Córdoba, ¿qué es lo que gana?”.

X: “Gana alegría y diversión” (005, niña, 6 años).

Pareciera que la alegría estuviera asociada al traslado, algo que se pierde, pero también con algo que se gana con el tiempo. En el consejo que da a un recién llegado, lo expresa así:

E: *“Si un chico tiene que venirse a vivir acá, ¿vos qué consejos le darías?”*

X: *“Yo le diría que se cuide mucho, que no se enferme de tristeza porque mañana vuelve a reír”* (005, niña, 6 años).

De tal forma la exigencia de felicidad se expresa en estos niños en relación con las causas mismas del proceso migratorio. Algunos perciben con claridad que la posibilidad de mejora y progreso a él asociada es una ocasión que se les ofrece a toda la familia para responder a dicha exigencia. El valor del trabajo de los padres es reconocido por los mismos niños, quienes constatan que, si sus padres logran realizar sus anhelos laborales, *“mañana volverán a ser una familia feliz”*.

La exigencia de belleza

- *Allá entra el sol antes que acá, era todo otra cosa, no se parecía en nada, era otro mundo”*

Los niños se refieren a su lugar de procedencia como mejor que el actual por tener mayores posibilidades de contacto con la naturaleza y con la gente del lugar:

E: *“Cuando un chico se cambia (...), ¿qué es lo que más pena le da dejar?”*

G: *“¿Para mí? Los amigos, o el pueblo donde vivía siempre, o la escuela... O los parientes. O las cosas que sabía hacer en ese lugar y que no las puede hacer en otro lugar.”*

E: *“¿Hay cosas que vos hacías allá y que no las podés hacer en otro lugar?”*

G: *“Sí, andar en moto, ir a pescar Acá también se puede pero allá... íbamos a pescar en bicicleta, hacíamos dedo, con gente conocida, y nos llevaban a una laguna”* (062, varón, 11 años).

También en virtud de la presencia de gente conocida y de la tranquilidad de lugar:

Allá hay tierra, hay muchas flores, hay yuyos, allá está la casa de mis tíos, de mis abuelos(...) Es lindo, es campo, tiene caballos, me gusta más que Córdoba porque allá no pasa nada, es tranquilo, podés dejar tu casa abierta”(035, niña, 9 años).

De esta manera, la confrontación de las diferencias se liga principalmente a dos

dimensiones centrales: la belleza del lugar y la de su gente:

Allá entra el sol antes que acá, era todo otra cosa, no se parecía en nada, era otro mundo. Es muy, muy, muy distinto a lo que es acá. La gente es más buena, se conoce más porque es más chico”(095, niña, 12 años).

Se percibe que la gran ciudad no logra disfrutar de la belleza de sus paisajes:

E: “¿Qué consejos le darías a un chico que se va a vivir a Córdoba?”.

C: “Le diría que es lindo, pero que no sé si se va a acostumbrar, porque es diferente, no ves las montañas, hay más autos, hay más gente que te tapa, igual las casas. Yo diría que si es más chica la ciudad, que se quede, mejor que se quede” (Niña, 6 años, La Rioja).

Es así como la alusión a la belleza aparece no sólo en relación al paisaje sino también a características del lugar de procedencia: la presencia de personas conocidas, la posibilidad de realizar actividades interesantes, en contacto con la naturaleza y con la gente, la oportunidad de ser reconocidos, de forjar amistades.

La exigencia de amar y ser amados

- *“Si uno pierde a sus amigos, se pierde a sí mismo”*

El reconocimiento del valor de los amigos ayuda a generar la conciencia de que ellos forman parte de la propia identidad. Así lo manifiesta esta alumna:

E: “¿Qué consejos le darías a un chico que se tiene que venir a vivir acá?”

F: “Que no se venga a vivir, porque si no, se va a perder a sus tíos, sus primos, sus amigos”.

E: “Pero si se tiene que venir, ¿qué le aconsejarías”

F: “Que no”.

E: “¿Por qué?”

F: “No, porque si uno pierde a sus amigos, se pierde a sí mismo”.

E: “¿Quién te lo dijo?”

F: “Mi mamá me dijo. Si se quiere venir a Córdoba, que se venga a vivir a Córdoba, y si no quiere, que no se venga, porque es una lástima”.

E: “¿Vos te vendrías?”

F: “No.”- (Florencia, 11 años, de Comodoro Rivadavia)

Es notoria la percepción de pérdida con que se vivencia el traslado migratorio:

E: “Si un chico tiene que dejar su lugar y venirse a vivir acá, ¿vos qué consejos le darías?”

X: “Que se haga de buenos amigos y cuide a los de allá, porque... ¡es feo perderlo todo!”

El valor que adquieren para ellos estos lazos afectivos, ¿estaría denotando la exigencia de amar y ser amado?:

Entrevistador: “¿Qué te acordás de cuando te mudaste?”

César: “Yo mucho no quería, siempre como gitanos. Lo peor fue dejar a los amigos”

Entrevistador: “¿Un recuerdo feo?”

César: “Que siempre tenemos que ir a otros lugares, perdemos amigos, eso.”

La exigencia de recibir afecto se extiende hacia sus docentes, sin lograr a veces la respuesta esperada:

E: “¿Cómo son las señoritas con los chicos que no son de acá?”

C: “Casi iguales, exigen, ¡hacen de todo!, (hay) cada loca: gritan, (es) raro que te hagan cariño”.

Las pérdidas de lazos afectivos asociados a la migración conllevan a que para algunos, los recuerdos por el lugar de origen adquieran un tinte negativo:

E: “Contame tu peor recuerdo”.

F: “Mis amigas”.

E: “¿Por qué?”

F: “Porque eran mis mejores amigas. Las amigas de mi mamá, todos mis familiares”.

E: “¿Por qué para vos son un mal recuerdo?”

F: “Porque es feo para nosotros, no íbamos a ir más a Río Gallegos!” (071, niña, 11 años).

Igualmente se reconoce entre las vivencias de estos niños la percepción de soledad que acompaña los momentos iniciales, así como del valor de generar estrategias de integración:

C: “A un niño que viene a vivir acá le aconsejaría que busque amigos para no sentirse solo y que poco a poco se va a ir acostumbrando” (086, varón, 11 años).

A su vez, en su balance de los aspectos positivos asociados al traslado migratorio, varios son los que consideran que lo que ha ganado son nuevos amigos:

E: “¿Y qué gana uno (cuando se viene a vivir acá)?”

R: “Y, puede ser nuevos amigos, sí, eso, creo que nuevos amigos”. (055, niña, 11 años).

Sin embargo, esta posibilidad no suple la pérdida de amistades del lugar de origen:

X: “¿Qué gana (cuando viene a vivir acá)? Nada, yo creo que nada. Al menos conoce una ciudad nueva, con nueva gente, nuevos amigos, pero yo creo que los mejores amigos los encontrás en el lugar donde naciste: yo los tengo y los tendré allá, fueron mis mejores años” (040, niña, 12 años).

Esta sobrevaloración del lugar de origen aparece de la mano de una desvalorización de lo que el medio actual le brinda.

- “Vos te la arreglas”, te dice la seño en el recreo

Frente a esta realidad, algunos docentes les enseñan que es necesario “arreglárselas solos”:

E: “¿Cómo son los chicos cuando alguien tiene un problema?”

N: “Del grado se preocupan, pero en la escuela no son muy colaboradores, en general no les importa: “Vos te la arreglás”, te dice la seño del recreo”.

E: “¿Y vos qué opinás de eso?”

N: “Que está re-mal, aparte lo malo es que no les enseñen cómo hay que ser colaboradores” (niña, 9 años).

Los alumnos notan la diferencia de esta postura en relación con sus exigencias, esperando otro tipo de enseñanza.

Los niños migrantes dan cuenta de la falta de correspondencia que perciben en relación con su necesidad de recibir afecto de parte de sus pares. Como consecuencia, adoptan una postura de indiferencia y retracción reforzada por sus docentes.

La exigencia de justicia

- “Allá no gritaban, no insultaban. Si alguno venía de otro pueblito, lo trataban bien”

Para quien ha conocido bienvenidas distintas, la comparación de experiencias parece inevitable:

F: “Allá no gritaban, no insultaban. Si alguno venía de otro pueblito, lo trataban bien... Todos corríamos, todos queríamos hacernos su amigo. Lo presentaba la señorita directora. Nos prestábamos el lápiz y la goma. Aquí (...) no se cuidan entre ellos, (...): ‘No quiero juntarme con ese o con tal otro’” (031, varón, 9 años).

La escuela exige la adecuación a un conjunto de pautas y normativas que en muchos casos no coincide con las anteriores:

“Amigos: Cuando se trasladen a esta ciudad, no se pongan nerviosos. Más difícil será adaptarse al ritmo de la escuela o de tus nuevos amigos” (Carta, varón, 11 años).

Las peleas que se dan sobre todo en los recreos, sumados a las burlas y las agresiones verbales, aumentan la percepción negativa hacia sus nuevos compañeros:

“Algunos (acá son) buenos y otros malos... En esta escuela, son tremendos: te pegan, son brutos para jugar” (016, niña, 7 años).

Se reconoce así la percepción de la situación de injusticia que se vivencia en virtud de las actitudes de rechazo que reciben sin causa aparente, que contrastan con las modalidades del lugar de origen y genera un creciente disgusto hacia el nuevo medio escolar, propiciando una postura de retirada al medio.

- *“Los cordobeses son más, yo no tenía a nadie que me defienda”*

La percepción de la situación de injusticia es relacionada también con el hecho de tener que afrontar solos las agresiones recibidas:

C: “(No quería juntarme con nadie) porque no me querían, se burlaban de cómo hablaba o me peleaban (...). Por ahí me empujaban, o si no, me tiraban las chuletas, y como yo no me defendía...”.

E: “¿Por qué no te defendías?”

C: “Porque los cordobeses eran más, yo no tenía nadie que me defienda”.

E: “¿Y la señorita?”.

C: “No, estaba ocupada” (Niña, 6 años, La Rioja)

Es así como el docente es percibido como ausente frente a los conflictos que se generan con sus pares.

- *“¿Un recuerdo feo? Cuando no me dejaron participar en un acto”*

A su vez, las limitaciones que a veces tienen para incorporarse a momentos centrales de la vida escolar, como lo son los actos escolares, los lleva a evidenciar su necesidad de una mayor justicia:

E: “¿Un recuerdo feo?”

M: “Cuando no me dejaron participar en un acto”.

E: “¿Quién?”

M: “La señorita, primero me dijo que sí, fui chocha a mi casa y después que no podía ser... eso... lloré mucho” (023, M)

Quizás los maestros no perciban hasta qué punto este tipo de actitudes pueden influir en sus alumnos llegando a ser vivenciada como segregación.

En síntesis, las dificultades que encuentran al insertarse en el nuevo medio para forjar amistades se ligan a diversos factores, tales como las constantes burlas vinculadas a su modo de hablar o sus rasgos étnicos, y a las modalidades vinculares individualistas que contrastan con las pautas solidarias que rigen en su lugar de origen. Esto aumenta el apego a los amigos que quedaron en el lugar de origen y dificulta su adaptación al nuevo medio escolar, generando una postura que desestima las posibilidades que le ofrece el nuevo medio y los lleva a actuar con suspicacia en sus relaciones con los pares. Esta posición no corresponde con sus exigencias de amor y justicia.

La exigencia de saber

- *“Los chicos de acá no saben cómo se caza una iguana, no saben nada. Allá nosotros ya sabíamos todo”*

La discriminación en los momentos de juego se asocia a la supuesta “falta de conocimientos” de quien llega de otra parte:

P: “Acá no me dejan jugar. Me dicen: “Vos no sabes jugar, no servís para nada”.

Acá nunca me dejaron jugar, solamente una” (112, varón, 11 años).

Algunos compañeros llegan a descalificar a quienes no conocen las modalidades de funcionamiento institucional, como en este caso:

V: “El primer día estaba quietita en la fila, miraba, no sabía qué hacer... Me decían: ‘Dejá tres baldosas’, y yo no sabía que para formar había que dejar tres baldosas. Yo no sabía lo que eran las baldosas. Me dijeron: ‘¿El piso, qué tonta!’” (038, niña, 8 años).

La queja por falta de conocimientos acerca del nuevo medio, así como la inquietud por no saber cómo será, aparece como otra expresión de esta necesidad de saber:

“Venirme me hizo sentir muchas molestias, tristezas. Dejaba a mis amigos, iba a un lugar nuevo, que no sabía cómo me recibirían” (S.D.).

Un niño procedente del campo pone en evidencia la existencia de estos “saberes” diferenciados según el lugar de origen, y su relación con la representación de inteligencia:

G: “Acá los chicos son más inteligentes pero para otras cosas. Inteligentes porque saben inventar aparatos de electricidad. En cambio allá no..., son inteligentes para armar ballestas. Allá sembrábamos, trillábamos, arábamos, todos... Acá no saben lo que es eso. Los chicos de acá no saben cómo se caza una iguana, no saben nada. Allá nosotros ya sabíamos todo” (063, varón, 11 años).

Hasta los criterios de ubicación espacio-temporales necesitan ser aprendidos:

“Ahora sí, me guió mejor... y voy mirando los cartelitos de la calle. Antes los pasaba de largo. Sí, porque allá en Chañar no: al lado de Pedro está Juan, a una cuadra de este está el otro (...). Ni sabía yo el nombre de las calles! Te decían: a la vuelta del quiosco de cualquiera”..., así, todos se conocen” (063, niño, 12 años).

De esta forma, los saberes y los no saberes son comparados permanentemente, lo cual denota que en estas relaciones se ponen permanentemente en juego los conocimientos que cada uno trae sobre la realidad.

Conclusiones

La noción de experiencia elemental se revela como una categoría prometedora para el campo de las ciencias sociales, cuando se intenta poner como centro de la mirada al sujeto y sus vivencias.

Afirmar que las exigencias de amor, de belleza, de justicia y felicidad son comunes a todos los hombres no implica homologarlos sino reconocerlos en su originalidad. La alteridad no las anula sino que constituye su riqueza. La forma que tiene cada cultura de expresar las exigencias es una novedad para el despliegue de lo humano en lo histórico.

Los niños migrantes dan cuenta del modo dinámico en que se manifiesta su

experiencia elemental en el encuentro con la ciudad y la escuela de su nuevo lugar de residencia.

La exigencia de belleza se denota cuando comparan ambos lugares asignando a su tierra y su gente el carácter de lindo, en contraste con el nuevo lugar de residencia en virtud de su inseguridad, de la falta de solidaridad y las dificultades para establecer allí nuevos vínculos. Como consecuencia de esta percepción, los niños expresan la dificultad que les supone adaptarse a sus nuevas circunstancias, y dan cuenta del impacto que tiene sobre ellos el hecho de no ser reconocidos, de sentirse “tapados” por la ciudad y su gente.

La memoria de los momentos de alegría vividos allá los sume en la nostalgia. Sin embargo, no deja de aparecer la conciencia de que el tiempo permitirá cambiar estas vivencias, de modo tal que *“mañana volverán a reír”*.

La amistad que aparece como uno de los principales criterios valorativos en el balance que los alumnos realizan del proceso migratorio, dando cuenta de la importancia que tiene para estos niños la posibilidad de responder a su exigencia de querer y ser queridos por sus pares. Los niños perciben cierta falta de correspondencia en relación con ella, ocasionada por prejuicios étnicos y comportamientos egoístas. Como consecuencia, adoptan estrategias de retirada, de indiferencia, las cuales son reforzadas por la posición que asumen ciertos docentes. Estas vivencias también dan cuenta de su exigencia de justicia, vivenciada como necesidad de ser adecuadamente atendido como recién llegado y de contar con la ayuda necesaria frente a los problemas, no sólo de sus compañeros sino también de parte de sus docentes. En este proceso, se pone en juego la necesidad de contar con un conjunto de saberes como condición para insertarse al nuevo medio. El lugar de sus saberes previos queda en ocasiones desestimado frente a las diferencias que presenta el nuevo hábitat.

Por último, es posible preguntarse: ¿las vivencias de estos niños pueden denotar cierta falta de correspondencia en el nuevo medio a estas exigencias? ¿De qué forma los educadores pueden contribuir a responder a ellas? ¿Es posible pensar en la atención a la experiencia elemental como un criterio valorativo de las prácticas educativas?

Bibliografía

Botturi, Francesco (2008). “Riconoscimento e cultura. Per un modello delle soggettività interculturali” en PRADES, Javier. *All’ origine della diversità. La sfida del multiculturalismo*. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati SpA.

Giussani, Luigi (2010). *L’io rinasce in un incontro*, Biblioteca Universal Rizzoli, Milano.

Giussani, Luigi (1998). *El sentido religioso*. Buenos Aires: Editorial Encuentro y Sudamericana.

Martínez, M. et. al (1996). *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y Recursos*. Universidad de Sevilla. Sevilla

Referencia de las citas

- **E:** Indica que es una intervención del entrevistador.
- Con otras letras se indica al comienzo de la frase la inicial del nombre del entrevistado.
- Entre paréntesis se coloca al final de cada cita un número que corresponde al asignado a cada alumno, su edad y sexo.