Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Trabajo Social Tesis de Trabajo Social

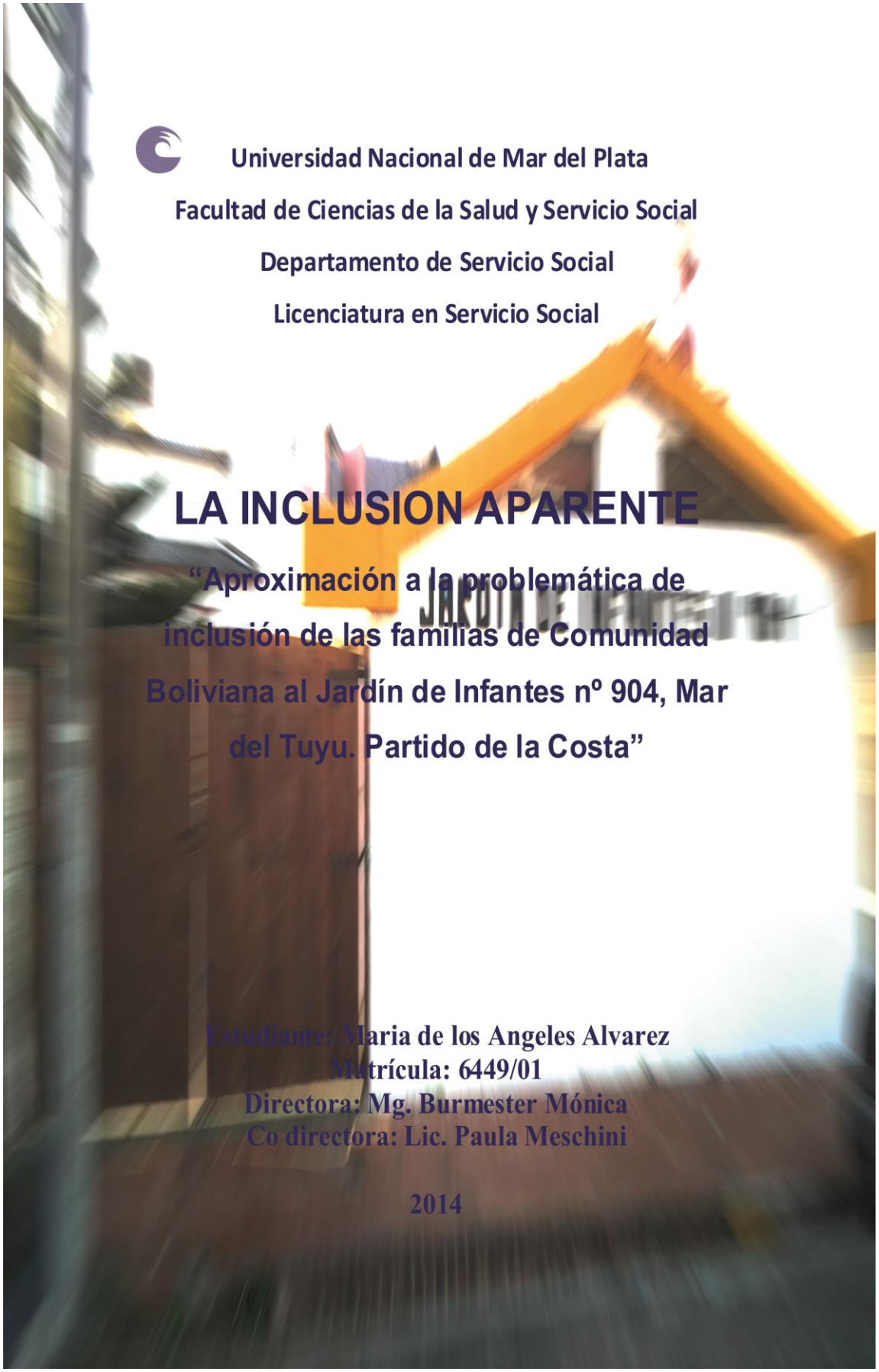
2014

La inclusión aparente : Aproximación a la problemática de inclusión de las familias de comunidad boliviana al jardín de infantes N°904 Mar del Tuyu, Partido de La Costa

Alvarez, María de los Ángeles

http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/98

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social

Departamento de Servicio Social

Licenciatura en Servicio Social

LA INCLUSION APARENTE

"Aproximación a la problemática de inclusión de las familias de Comunidad Boliviana al Jardín de Infantes nº 904, Mar del Tuyu. Partido de la Costa"

Estudiante: Maria de los Angeles Alvarez
Matrícula: 6449/01
Directora: Mg. Burmester Mónica
Co directora: Lic. Paula Meschini

2014

Agradecimientos

A mi esposo, Martín y a mis hijos Maylen, Valentina y Santiago, por tanta comprensión y acompañamiento durante estos años
A aquellos que me alentaron a seguir, cuando el proceso de estudio se había detenido.
A Mónica y Paula por su dedicación, enseñanza y acompañamiento, en este gran desafío de escribir una tesis

Maria Alvarez

ÍNDICE

Agradecimientos……..2

Índice…….....3

Introducción…….....6

Primera Parte: Marco Teórico…….....10

Capitulo I: **Los Discursos**…….....10

1.1 El discurso normalizador frente al discurso de la diferencia……....10

1.2 El marco normativo: La construcción del discurso oficial…….....13

1.2.1 Antecedentes: El discurso neoliberal……13

1.2.2 La construcción del discurso de la inclusión……....18

1.3 El discurso de la inclusión social vs. el discurso de la integración…..25

1.4 El discurso de la otredad…….28

Capítulo II : El Campo de la Educación …….....30

2.1 Las Teorías de la Educación: El enfoque pedagógico…….30

A. 1 La Escuela Tradicional…….32

A.2 La Educación Nueva…….....33

A.3 La Pedagogía Tecnicista …….....34

B.1 Teoría del Sistema de Enseñanza como Violencia Simbólica……35

B.2 Teoría de la Escuela como Aparato Ideológico del Estado……..…...35

B.3 La Escuela Dualista…….…..36

B.4 Paulo Freire: Hacia una educación más humana……36

2.2 Las Teorías del Aprendizaje…….38

2.2.1 Conductismo……38

2.2.2 Cognitivismo…….…...39

2.2.3 Paradigma Histórico Social…….….40

2.2.4 Constructivismo…….….41

Capitulo III: **El Sistema de Educación Inicial de Gestión Pública en el Partido de La Costa**…….. 43

3.1 Dependencia …….….43

3.4 Equipo de Orientación Escolar: Rol del Orientador Social…….....44

Capitulo IV: **Tan Distintos y Tan Iguales: El caso de las familias bolivianas radicadas en el Partido de La Costa de la Provincia de Buenos Aires**…...47

4.1 La migración como una estrategia familiar de vida…….…47

4.3 Lugares de procedencia de las familias bolivianas radicadas en el Partido de la Costa: El bilingüismo, como problema de comunicación escolar……49

Capitulo V: **El Proceso de Inclusión**…….….52

5.1 Comunicación……..52

5.2 Discursos y prácticas sociales…….....54

5.3 Discursos y prácticas sociales en el jardín de infantes nº 904……....56

5.4 Canales de participación……....59

Capitulo VI- La Intervención en Trabajo Social: Aportes desde el Trabajo Social para la Construcción de una Comunidad Educativa Inclusiva y Diversa en el Sistema Inicial de Gestión Pública……61

6.1 Metodologías de Intervención en Trabajo Social…….…….61

6.2 Aportes y Conclusiones…….…….63

Segunda Parte: Trabajo de campo …….67

Capítulo VII: Aspectos Metodológicos…….……..67

7.1. Tipo de diseño…….67

7.2. Problema de investigación…….68

7.3. Objetivos……69

7.4. Unidad de Análisis…… 69

7.5. Técnicas de recolección de datos…….70

Bibliografía……..72

Anexo……81

Mapa de Mar del Tuyu……81

Mapa del Partido de La Costa ……..82

Mapa de Bolivia……83

Tesis

LA INCLUSION APARENTE

Introducción

El presente trabajo de tesis, analizó la problemática de "inclusión", a través de la categoría de interculturalidad[1], para poder abordar los diferentes procesos que se dan en el Jardín de Infantes Nº 904, de la ciudad de Mar del Tuyu, Partido de la Costa. En dicha comunidad conviven e interactúan migrantes del interior de la Provincia de Buenos Aires, del interior del país y de países limítrofes concretamente de Bolivia.

El estudio sostiene que en la actualidad, en algunos espacios escolares del sistema de educación inicial de gestión pública, conviven todavía discursos que justifican la desigualdad y que legitiman, reproducen y naturalizan prácticas de "exclusión". En discordancia con las políticas de educación de ésta última década.

En correspondencia con ello, es posible afirmar que se desarrollan una serie de procesos de integración, homogenizadores y diferenciadores "basados en una visión armónica de las relaciones sociales y culturales, las cuales favorecen el mantenimiento de la cultura dominante y la preservación de la cultura nacional" (Doménech, 2003:3).

[1] Se parte de entender que la Interculturalidad "es un proceso de interrelación que parte de la reflexión y el respeto a las diferencias. Son relaciones complejas negociaciones e intercambios culturales que buscan desarrollar: Una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y practicas diferentes y una interacción que parte de las desigualdades, sociales, económicas, políticas y de poder" (Servindi, 2005: 28). La Interculturalidad aspira a la intensa interacción entre culturas, a través del respeto, el reconocimiento mutuo, el intercambio de saberes y experiencias y la convivencia social.

Dicha visión, permitió observar que desde la comunidad educativa se reproducen las mismas relaciones de poder dominantes y asimétricas de antaño en relación a las familias migrantes de origen boliviana.

Por lo tanto se considera a la Institución Educativa como ámbito, no solo de transmisión de conocimientos y aptitudes, sino también como un espacio social en el cual se evidencian diversas problemáticas de orden social.

La población del Partido de La Costa, crece día a día, debido a las inmigraciones internas y de naciones vecinas: Paraguay y en su gran mayoría de Bolivia, que tratando de avanzar económicamente y socialmente se trasladan con sus pautas culturales tradicionales a un medio social y geográfico totalmente distinto al de su origen.

En relación a la problemática social planteada, fue necesario reflexionar en torno a cómo se construyen las relaciones sociales con los considerados diferentes u"otros culturales", en especial con la comunidad de origen boliviano desde la institución educativa y viceversa, a fin de dar cuenta acerca de las formas que adquiere la denominada "inclusión" de las familias bolivianas al jardín de Infantes.

Por lo tanto, resulta menester repensar como dichas interpretaciones, sumado a las diferencias socioculturales, afectan de manera negativa la construcción del vínculo y la comunicación al interior de los establecimientos educativos de gestión pública, en el sistema de educación inicial.

Se abordó dicha problemática poniendo en valor, por un lado; las representaciones sociales de los docentes sobre las formas de habla y los saberes en contextos educativos interculturales, para detenernos en los múltiples sentidos de las palabras, que despliegan los docentes y familias en situaciones cotidianas de interacción. Y por otro, se hace referencia a ciertos mandatos y presupuestos del paradigma educativo hegemónico, vinculado a los estilos comunicativos que se imponen como comunes y su relación con aquellos asociados a las familias inmigrantes bolivianas.

Al respecto nos preguntamos:

¿Cuáles son los dispositivos de participación que se construyen desde la institución educativa tendiente a viabilizar la inclusión social de las familias del Jardín?

La importancia de dicho interrogante , descansa en la necesidad de revisar e interpelar las diferentes formas en que la institución educativa de gestión pública fomenta y permite el involucramiento y participación de las familias inmigrantes de países limítrofes y el resto del alumnado.

Entendiendo que la "inclusión" social desde la "interculturalidad", constituye el soporte social indispensable en el acompañamiento del proceso de educación de los niños y niñas que asisten al sistema escolar. A su vez y en relación a los grupos migrantes se supone que la "inclusión" de las familias en la comunidad educativa, fortalece y promueve que los niños asistan periódicamente, brindando apoyo y motivación tendientes a la permanencia y la culminación de sus estudios.

Cabe aclarar, que se aborda la trama compleja de la escuela y las familias, no vista exclusivamente desde la institución educativa, sino desde la articulación de las mismas. Así se fue construyendo una mirada abonada por las múltiples perspectivas de los sujetos actores en este proceso educativo.

Es primordial indicar que el trabajo social tiene una importante labor frente a todas las formas de "exclusión", incluso con aquellas que el mismo proceso de educación puede favorecer. Por lo tanto, resulta menester desde el espacio escolar escuchar la voz de aquellos sujetos que son postergados, viendo afectados gran parte de sus derechos y llevándolos a atravesar cotidianamente situaciones de vulnerabilidad social y cultural. El trabajo social debe generar y construir espacios de participación con todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, fomentando experiencias enriquecedoras fruto de este intercambio. La "inclusión" de las familias desde el ámbito educativo debe ser entendida como el espacio social[2] que fomenta y viabiliza la participación e "inclusión" social, en el sentido más amplio del término.

[2] Como explica Gilberto Jimenez "para Bourdieu el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras. Un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. (Jimenez, 2002:13)

En este contexto resulta fundamental el respeto de la cultura del inmigrante. Es primordial entender que la convivencia intercultural es positiva y enriquecedora; tenemos capacidad de enriquecer nuestra cultura con el conocimiento y el aprendizaje de las demás culturas presentes en nuestra sociedad.

Primera Parte: MARCO TEORICO

CAPITULO I: Los Discursos

1.1 El discurso normalizador frente al discurso de la diferencia:

En esta línea la constitución y consolidación del sistema educativo argentino hacia 1880 estuvo influenciado por el paradigma positivista teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos bárbaros, simples. “La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una "integración" obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo en que se basó la ley 1420, se cristalizaba en mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión, a través de los cuales se trata de integrar tanto a los inmigrantes como a los ciudadanos nativos” (Sinisi, 1997: 4)

Siguiendo a M. Becerra “a partir de 1884 podemos hablar de un Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal[3] (SIPCE) con el conjunto de sus características en expansión. Desde entonces, y hasta 1916 se produjeron las luchas fundamentales por la constitución de la hegemonía en el campo de la educación argentina”. (Becerra, 2001:2). Su conformación tuvo funcionalidad con un proyecto de país que intentaba insertarse en el mercado mundial capitalista como proveedor de materias primas. ”Para crear y desarrollar ese Estado se necesitaban instituciones que cumplieran una doble función: en primer lugar, que hiciera efectiva su presencia en la mayor cantidad de rincones posibles, y en segundo lugar, que ayudara a conformar una población con cierta uniformidad cultural, a partir de contingentes migratorios de países tan distintos como Inglaterra, Alemania, Rusia, Italia y España” (Grassi, Hinntze, Neufeld, 1994:74)

En el período comprendido entre 1884 y 1916, el modelo pedagógico correspondiente al SIPCE fue el “sarmientino”. El sujeto pedagógico “sarmientino” se instauraba en esta relación: el educador era el portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el

[3] Siguiendo a A. Conill se denomina "sistema de instrucción pública centralizado" (SIPCE) “al modelo educativo argentino que se extendió hasta 1980. En su condición de referente, posee los siguientes rasgos: hegemonía del estado; subsidiariedad a los sectores privados; verticalidad; burocratización; carácter oligárquico, liberal, no participativo, autoritario y de alta discriminación. (Conill en Puiggros, 1990: 236)

educando[4]. En la concepción sarmientina, el estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes, como la educación de la "población".

En esta linea A. Conill Indica" sólo había de ajustar un poco más el modelo "sarmientino" con motivo de la presencia del inmigrante "salvaje". Se acentuó el racismo y las diferencias sociales del discurso "sarmientino". Se impuso un régimen disciplinario más complejo y diques culturales más sofisticados para organizar a las masas salvajes y practicar definitivamente la clausura de la cultura" (Conill en Puiggros, 1990: 238).

Por lo tanto "El sistema educativo tradicional se basaba en un sistema de distribución social del conocimiento donde la mayoría de la población accedía sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía al dominio de los instrumentos que posibilitaban algún nivel de creación del conocimiento. Este sistema tenía dos características básicas: "(...) la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones particularistas (familia e Iglesia fundamentalmente)" (Tedesco, 1993: 264).

En este sentido el espacio de acción pedagógica que antes correspondía a otras instituciones, debía ser conquistado por la escuela, cuya tarea social fundamental era formar al ciudadano.

Lo anteriormente expuesto, facilito cierta homogeneidad en la proyección nacional, a pesar de la heterogeneidad existente, con el fin implícito de fomentar la cohesión social. Es así que en la actualidad, en correspondencia con ello, se puede advertir que las instituciones educativas generalmente niegan y suprimen al interior de las mismas las diferencias socioculturales, tendiendo a la homogenización sobre la diversidad, para mantener el status quo. Y ello se traslada a todos los grupos que la escuela entiende como diferentes, es decir, que no encajan en esta construcción.

[4] Sarmiento tomaba como educando a la "población", siguiendo a A. Conill "una abstracción, entendida como equivalente a la masa resultante de la desorganización y la barbarie". (Conill en Puigros, 1990: 236). Por su parte el educador era el maestro.

En el presente; “La escuela, construida con un mandato homogeneizador, tiene severas dificultades para pensar la heterogeneidad de grupos domésticos como diversidad y tiende a señalar a aquellos que se apartan de la “familia tipo” como “anomalías”, que explican dificultades pedagógicas o de comportamiento de los niños. Ante agrupamientos domésticos tales como I) hogares monoparentales, II) grupos domésticos encabezados por abuelas y III) la co-residencia de niños de distintos padres, la escuela oscila entre el silencio y la inculpación.” (Thisted, 2000:9)

En relación a ello, históricamente en el mundo escolar, se ha identificado un modelo de familia como el único legítimo, y desde ahí, se han construido modos de interpelar a los padres y madres. “Esta “familia tipo” supone, por una parte, la presencia de una figura masculina, el padre, que centraliza la autoridad y garantiza el sustento del grupo, a la que la escuela se dirige para las convocatorias (a reunión de padres, o cuando solicita la notificación a través de la firma del padre/tutor/encargado) y por otra, la presencia femenina, de la madre, en el ámbito de lo doméstico, con quienes la escuela espera mantener una relación instrumental cotidiana”. (Neufeld, 1996:15). Esa si que desde esta mirada, la escuela espera encontrase con este “tipo ideal” de familia, que mucho dista de darse en la actualidad frente a las nuevas configuraciones familiares[5]. Trasladándose ello también a la relación que construye con familias migrantes.

1.2 El marco normativo: la construcción del discurso oficial

[5] “En pocas décadas, el modelo de familia afianzado en la inmediata posguerra, ampliamente difundido bajo el rótulo de “familia nuclear”, fue cediendo espacio a una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiares. A consecuencia de los cambios ocurridos en la formación y disolución de las familias y en la inserción laboral de las mujeres, las bases del modelo “parsoniano” fueron seriamente cuestionadas, tornando inviable la existencia de un modelo único de familia. Al lado de la familia nuclear “tradicional”, comenzaron a cobrar relevancia numérica y social, las familias monoparentales y las familias “reconstituidas o ensambladas”. (UNICEF, 2003). Estas son las nuevas configuraciones familiares que remiten a nuevas relaciones y tipos de organización al interior de la misma.

1.2.1 Antecedentes: El discurso neoliberal

Efectuando una mirada retrospectiva, se constata que a partir de la década de 70, nuestro país comienza a realizar un viraje en el modelo de acumulación[6] que había sostenido hasta este entonces. Ello se baso en un discurso que a nivel mundial, sostenía que el Estado de Bienestar había causado la crisis debido a su excesivo gasto social y a su ineficiencia para planificar y gestionar las políticas económicas. Como correlato de ello, se promueve el derrumbe y desmantelamiento gradual y definitivo de las instituciones del Estado de Bienestar.

En este sentido, tomado como marco de referencia, la periodización que propone Ruth Parola (2009)[7] el Modelo Neoliberal tiene lugar, en el periodo que comprende de 1970 al 2001. Pero la aplicación del Plan de convertibilidad de 1991, "profundiza y completa el proyecto neoliberal que se venia desarrollando desde mitad de 1970" (Parola, 2009:108). Allí el Estado pone en práctica, a través de múltiples mecanismos, los lineamientos de ajuste estructural, en concordancia con el discurso que mantenían en aquella época los organismos internacionales, quienes comenzaban a justificar la preeminencia del mercado. Ello se materializa a través del Consenso de Washington[8] , el cual encuentra en nuestro país total adhesión.

---

[6] Este concepto es tomado de Torrado, quien define los modelos de acumulación como "las estrategias de acción (objetivos, proyectos y prácticas políticas) relativas a los factores fundamentales que aseguran la acumulación capitalista (cómo se genera, cuáles son los elementos que condicionan su dinamismo, cómo se distribuye el excedente) y que son dominantes en una sociedad concreta en un momento histórico determinado" (Torrado, 1992:29).

[7] La autora toma esta Periodización de A. Arpini "Una Periodización de las ideas Latinoamericanas del siglo XX"" en: Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoaméricas. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2003:103 a 117) La cual, toma como referencia para realizar dicha periodización los tipos de estado y las políticas sociales que se desarrollan a partir de cada modelo y que configuran la Acción Social.

[8] Siguiendo a Ansaldi, el Consenso de Washington "es una estrategia de estabilización económica definida por el gobierno estadounidense, el Fondo Monetario Internacional y

A partir de allí, el estado intentara disminuir el gasto público y social para derivar los ingresos hacia el pago de la deuda externa, del mismo modo achicara su competencia derivando su responsabilidad en el mercado, quien atravesara todas las esferas de la sociedad, con su lógica de descentralización y privatización. Esta preeminencia se apoyo en su supuesta eficiencia, y concibiendo que por si solo, autorregulado, el mercado operaria posibilitando el acceso de todos a todo. "La Teoría del Derrame que acompaño a este modelo neoliberal sostenía que la pobreza y el desempleo eran transitorios ya que las reformas del mercado traerían disminución de estos aspectos de la cuestión social." (Parola, 2009:108)

En concordancia con ello, el mercado de trabajo sufrió la desregulación y flexibilización, lo cual se tradujo en una total perdida de los derechos laborales alcanzados durante el Estado de Bienestar. "A esto se suma un estado que se ubica como un actor social mas, retirándose de su rol de mediador entre capital y trabajo, operando en función de los intereses del capital y en favor de los grupos dirigentes, con altos grados de corrupción en el ejercicio de la función publica, desprotegiendo a los trabajadores" (De Jong, 2001:11)

En este contexto, también se abandonaron las ideas universalistas, las políticas sociales se caracterizaron por ser focalizadas, residuales y restringidas destinadas a sectores vulnerables, es decir, reservadas a la "población objetivo"(a los que había que identificar). Como consiguiente las políticas sociales fueron planificadas en forma estandarizada, con un eje centrado estrictamente en lo alimentario y diseñadas desde una oficina, muy alejada a la realidad de la población, lo cual las configuro como ineficientes, ya que no se adaptaban a la complejidad que revestían las problemáticas sociales. La acción

---

el Banco Mundial, que persigue, según sus propulsores, reducir el "tamaño" del Estado mediante la privatización (desestatización) de empresas y servicios públicos, terminar con el déficit fiscal y abrir los mercados nacionales con el objetivo de acrecentar inversiones de capital externo que posibiliten un mayor crecimiento económico"(Ansaldi, 2005:3) Ello se especifica a partir de la implementación de diez principios de política económica, considerados como el mejor programa económico, que los países latinoamericanos deberían aplicar para impulsar el crecimiento.

social, por lo tanto, fue de carácter netamente asistencialista y excluyente y allí se anclo nuestra intervención[9].

En correspondencia con ello, Ruth Parola, manifiesta que "la Génesis y Desarrollo del Trabajo social se han configurado al interior del Estado y las políticas sociales" (Parola, 2009:7). Es por ello que las políticas públicas constituyen un espacio de fundamental intervención para los Trabajadores Sociales.

En relación a lo antes expuesto, en referencia al campo educativo, hasta mediados de la década de los 80, los sistemas educativos en la región estaban atravesados por la crisis general de la sociedad latinoamericana y presentaban serias disfunciones.

El discurso pedagógico oficial, construido a partir de la reinstauración del sistema democrático en 1983, paso de tomar a las familias como sujetos clave de la participación a entenderlas, progresivamente, como clientes que han de operar eligiendo las mejores ofertas en el mercado escolar.

Las reformas neoliberales implementadas ahondaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales. Con el objetivo de disminuir la inversión, y reducir las estructuras estatales, se pusieron en marcha medidas que tuvieron una repercusión significativa en el sistema educativo y profundizaron la inequidad y exclusión. Todo el proceso de reconversión del sistema educativo se dio en el marco de las recomendaciones que emanaban de los Organismos Internacionales de Crédito, fundamentalmente por el Banco Mundial en alianza y acuerdos con sectores

[9] En palabras de A. Carballeda "La intervención implica una serie de acciones, mecanismos, procesos que construyen representaciones y construcción de ese "otro" sobre el que se interviene. Es un lugar de construcción de creencias, hábitos, y modalidades de hacer. Es también un lugar de certezas e incertidumbres. Es fundamental que la intervención envuelva una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia adentro, dialogar con su propia historia, con lo transversal al contexto, analizando críticamente los argumentos que la construyen, desde una perspectiva de deliberación. La intervención desde esta perspectiva es un lugar de construcción de nuevas preguntas, un espacio desde donde se construye agenda pública, teniendo en cuenta las dimensiones de lo micro en lo macro social." (Carballeda, 2010: 10)

internos y externos. Por lo tanto la política educativa tuvo un sesgo economicista. En relación a ello Coraggio indica;" ¿Por qué suele afirmarse que el Banco tiene un sesgo economicista en su enfoque de la educación? Es, en primer lugar, porque una serie de cuestiones, propias del ámbito de la cultura y la política, han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado. Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado" (Coraggio, 1997:25)

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible. Pero las soluciones propuestas no tendieron a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión.

En relación a ello y ante esta nueva redefinición del Estado, se dieron dos procesos coexistentes, por un lado, la descentralización financiera y administrativa del sistema educativo. Un punto importante de esta política de descentralización fue la transferencia a los estados provinciales de establecimientos educativos y personal que revistaban en jurisdicción del gobierno nacional, sin embargo esta política de descentralización no fue acompañada de asignaciones presupuestarias a las provincias, lo que aumentó los problemas fiscales de éstas. En otras palabras se transfirió una parte de la de decisión, pero no los recursos. Por otro lado, se produce un proceso de centralización pedagógica ejercido desde la esfera nacional a través de la evaluación, la definición de las orientaciones curriculares y los diferentes mecanismos que condicionan los procesos didácticos del aula.

Concomitantemente surgirán durante la primera parte de la década del ´90, tres leyes que determinarán el Sistema Educativo Argentino: la Ley de Transferencia (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). A través de estas leyes, la actividad educativa será planteada como un servicio en el que el conocimiento adquiere un mercantil y

se niega el carácter de derecho social e inalienable de la educación. La educación pasa a ser un bien de consumo, susceptible a ser comprada por los usuarios en el denominado mercado educativo.

Justamente, una de las formas de privatización y de articular el funcionamiento del sistema educativo como si fuera un mercado es la subvención de la demanda por parte del Estado, esto ligado al principio de libre elección de las escuelas por parte de las familias como parte del discurso neoliberal.

Todas estas medidas lejos de mejorar el sistema educativo, contribuyeron a la deserción escolar y la exclusión, traduciéndose en una fuerte baja en la permanencia en el sistema educativo[10].

Las consecuencias negativas de todas las medidas enunciadas, configuraron el escenario que se constituyo en el año 2001, produciéndose una quiebre en el modelo de acumulación vigente. Nuestro país había entrado en una fuerte crisis social, económica, y como consecuencia del descreimiento y desilusión de la población en aquel proyecto de país y en la clase política dirigente, en una marcada crisis Político- institucional.

La crisis del modelo Neoliberal tuvo un contundente impacto negativo en los sectores populares, sumergiéndolos en la pobreza y la exclusión. De los 40 millones de habitantes, “20 millones de habitantes excluidos: era el 46% de pobres sobre el total de la población (de los cuales 19% era indigente), el 22% de la población económicamente activa desocupada, el 40% de la población sin seguridad social” (Calcagno, 2011:13) Creando asimismo una nueva categoría llamada” los nuevos pobres”, reflejando una movilidad social descendente e imprimiendo al mismo tiempo, una fuerte desigualdad en la distribución del ingreso y la riqueza, junto a la presencia de una aguda fragmentación social.

“El aumento progresivo del desempleo, subempleo y precarización laboral dan cuenta de una tendencia al empobrecimiento colectivo que opera disciplinando aún más a quienes poseen trabajo e introducen cambios de una magnitud considerable en la vida cotidiana de las familias” (Vilas, 1996).

[10] Según el INDEC para el censo 2001, sobre un total de por 28 aglomerados urbanos se presentaba una inasistencia para la edad de 5 años del 24,5%, de 6 a 14 años del 1.8 % y de 15 a 17 años del 13,1%. (INDEC: 2001)

1.2.2 La construcción del discurso de la inclusión

Recuperar estos antecedentes históricos, permite una re-construcción del sentido y el impacto positivo que tiene en la vida cotidiana de las familias de nuestro país, la entrada de un nuevo modelo de desarrollo, con su consiguiente proyecto de país en el 2003.

A partir de allí tiene lugar la configuración un nuevo modelo de desarrollo, definido por P. Meschini como "Modelo de Desarrollo Argentino"[11], cuyo proyecto central es constituir un país más justo, equitativo e inclusivo, comprometido con la recuperación de la política y en donde la economía se encuentra al servicio de la sociedad. Configurando un Estado activo, presente y promotor del desarrollo con equidad social, a través de la política como principal herramienta para la transformación de la sociedad. El mismo deja de estar ausente para centrarse en la promoción y protección de la familia.

[11] Tal como afirma P. Meschini se entiende como modelo de desarrollo argentino (MDA), "al modelo socio económico y político que inaugura un periodo de la historia argentina signado por una serie de procesos macroeconómicos y cambios estructurales a nivel político y económico que generan las condiciones materiales para que miles de argentinos/as accedan al trabajo digno, a la educación, a la salud, a la seguridad social, y que en la práctica inauguro una nueva agenda pública de debate político vinculada a la discusión de la redistribución de la renta, corriendo el eje de discusión política sostenido durante la convertibilidad: entendiendo que la mejor política social es la política económica y que la política es la que conduce a la economía y construye lo político" (Meschini, 2012) "El debate en torno al Modelo de Desarrollo Argentino: alcances y limitaciones para repensar la desigualdad" ponencia presentada en el marco IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de las Capabilidades Humanas *Educación y Empleo en el Siglo XXI desarrollada el* 3 y 4 de mayo, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA República Argentina, publicado on line en el sitio web http://congreso.unlzsociales.com.ar

En otras palabras, el Estado que se comienza a configurar durante este periodo considera a la familia, conjuntamente con el trabajo decente y la educación, como eje fundamental de la política pública destinada a impulsar la inclusión social, la protección de derechos, el desarrollo pleno de todos sus miembros y la inclusión social.

En la actualidad, dichos lineamientos, repercuten en el diseño y ejecución de las políticas sociales, donde el estado se posiciona como articulador de las mismas. Como indica, A. Kirchner en la actualidad las políticas sociales, cambian su carácter “mitigador” (de tipo compensatorio) por la construcción de una política social de tipo integral, “reparadora” y “constructora” de la inclusión social (Kirchner, 2010:34). Allí la concepción de un individuo beneficiario o cliente pasivo, es remplazada por la de un sujeto de derecho.

De esta manera, las políticas sociales, imprimen un cambio en las formas de concebir la intervención en Trabajo Social. Entendiendo, que el destinatario de sus practicas no constituye, como antes, un sujeto pasivo que espera recibir la dadiva, sino que se concibe así mismo como un sujeto de derecho, ampliando la noción de ciudadanía.

En este contexto, la educación, como un derecho inalienable, vuelve a ser considerada una prioridad y es tomada como estrategia de desarrollo personal y del país en su conjunto.

En el centro del debate se encuentra, la necesidad imperiosa de una fuerte presencia del estado en el diseño e implementación de la política educativa, quien tiene la obligación de asegurar el rendimiento del sistema educativo, su eficiencia, y calidad.

En la actualidad, mediante la Ley nacional 26.206 y la Ley provincial 13.688 el Estado asume la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación, promoviendo experiencias educativas transformadoras que involucren a todos los sujetos. También velando por una educación de calidad, que llegue a todos los lugares del territorio. Hoy el estado entiende que, “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos

humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación" (Ley de educación Nacional nº 26.026: art. 3)

Es en este sentido, las políticas desde el Ministerio de Educación, fomentan la permanencia en el sistema educativo e intentan asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades. El impacto positivo de estas políticas, se reflejan en un aumento de la asistencia y permanencia en el sistema educativo de todos los grupos etéreos[12].

En referencia a la nueva legislación, La Ley Nacional 26.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes sancionada en el año 2005, deroga a nivel nacional a la Ley 10.903 del Patronato de Menores del año 1919. La Ley provincial 13.298, que tiene su correlato en la Ley 26.061, remplaza a nivel provincial al Decreto Ley 10.067 /83 del Patronato de Menores.

Esta Ley propone y exige la conformación de un Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño[13], debiéndose crear para su

[12] En relación al censo 2001. Según el INDEC, El grupo de 3 a 4 años presenta en 2010 una tasa de asistencia a un establecimiento educativo de 55,2%, superior en 16,08 puntos porcentuales al 2001. El grupo de 5 años presenta en 2010 una tasa de asistencia a un establecimiento educativo de 91,4%, superior en 12,56 puntos porcentuales al 2001. En relación a este punto cabe mencionar la importancia de la Ley de Educación Nacional 26.026, del año 2006, que establece la enseñanza obligatoria a partir de los 5 años. El grupo de 6 a 11 años presenta tasas de asistencia a un establecimiento educativo del 99%. El grupo de 12 a 14 años presenta un crecimiento en la tasa de asistencia a un Establecimiento educativo de 1,4 puntos porcentuales con respecto a 2001. (INDEC, Gacetilla de prensa: 29 de Junio del 2012).

[13] Se define al Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del niño al "conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito Provincial y Municipal, destinados a promover, prevenir, proteger, asistir, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino." Ley 13.298. Nueva Ley del niño Promoción y Protección Integral de los Derechos de los niños. En adelante SPPD.

funcionamiento diversos órganos administrativos como Servicios Locales y Zonales de Promoción y Protección de Derechos.

El Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos de los niños/as y adolescentes tiene su origen en el año 2007 con la ley Provincial 13.298, la cual crea el SPPD.

Este sistema prevé la instalación de Servicios Zonales y Locales, actuando en cada uno de los municipios, estableciendo competencias e incumbencias de los mismos.

El Servicio Zonal coordina y apoya a cada uno de los Servicios Locales, será co-responsable en la tarea de fortalecer el espacio familiar y eliminar obstáculos que vulneren derechos de los niños/as y adolescentes.

Lo anteriormente enunciado comenzó a constituir una nueva institucionalidad; un SPPD, en el cual se establece una intervención multisectorial en el marco de un vínculo de corresponsabilidad[14] para su aplicabilidad y resolución. La misma lleva a un trabajo conjunto en la resolución de cada situación en la que un niño, niña o adolescente tiene vulnerado uno o más derechos, permite unificar criterios de actuación logrando acuerdos y construyendo herramientas consensuadas entre todos, teniendo en cuenta la particularidad de cada caso, región y circunstancias en que suceden los casos de vulnerabilidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Este sistema así entendido, permite la construcción progresiva de una institucionalidad pública. Este marco normativo constituye el punto de partida, para diseñar, programar aquello que deseamos y debemos ofrecer a la infancia y adolescencia en términos de adquisición de titularidad de derecho.

En relación a la niñez el Programa Asignación Universal por Hijo para la Protección Social Obtener (Decreto Nº 1602/09) es un beneficio que le corresponde percibir a las personas desocupadas, que trabajan en el mercado

[14] En este sentido cuando la obligación compete a más de un individuo, se habla de corresponsabilidad**,** haciendo referencia a la responsabilidad compartida. La corresponsabilidad es una tarea colectiva que involucra al Estado y a la sociedad, lo cual nos coloca a todos, sin exclusiones, en la obligación de conocer estos instrumentos para familiarizarnos con sus conceptos y comprender las funciones y responsabilidades que competen a cada uno.

informal o ganan menos del salario mínimo, vital y móvil, cuyos hijos sean menores de 18 años. A través de esta asignación el Estado busca asegurarse que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para percibirla. Es en este sentido que se constituye como una política de tipo integral.

Es a partir de los anteriormente expuesto que se constata, que las políticas públicas de niñez, adolescencia y familia de nuestro país se encuentran, en la actualidad, atravesadas por un profundo proceso de cambio cultural e institucional muy importante, reconociendo a las familias como eje de inclusión social de los niños, niñas y adolescentes y a todas las personas como sujetos de derechos, y no simples beneficiarios pasivos de asistencia, como verdaderos actores y protagonistas del cambio social.

Por otro lado, la inclusión es también plasmada a partir de la aprobación de la Ley de migración nº 25.871, la cual resulta un vuelco decisivo en materia de políticas migratorias al derogar la ley de migraciones y fomento de la inmigración basada en la doctrina de seguridad nacional. Siguiendo a E. Domenech "En la actualidad aparecen indicios de una reconfiguración de los discursos y políticas del estado frente a las migraciones internacionales y la diversidad cultural inaugurando una retórica de la inclusión, basada en la perspectiva de los derechos humanos, la ciudadanía comunitaria y el pluralismo cultural frente a la retórica de exclusión predominante en la década de los noventa" (Domenech, 79: 2009). Es posible advertir desde el discurso oficial la idea de "Patria Grande" la cual es política de estado con el UNASUR[15]

[15] "Apoyadas en la historia compartida y solidaria de nuestras naciones, multiétnicas plurilingües y multiculturales, que han luchado por la emancipación y la unidad suramericana, honrando el pensamiento de quienes forjaron nuestra independencia y libertad a favor de esa unión. Convencidas de que la integración y la unión suramericanas son necesarias para avanzar en el desarrollo sostenible y el bienestar de nuestros pueblos, así como para contribuir a resolver los problemas que aún afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes" (Tratado Constitutivo de la UNASUR, 2008). Disponible en: www.casapatriagrandepnk.gob.ar

Esta ley sancionada por el Congreso nacional en diciembre de 2003 representa un cambio categórico en la política migratoria y un logro histórico[16]; así como la recepción de principios vigentes en el contexto internacional y la transformación del paradigma que sustentaba la política de la "seguridad nacional" como valor a proteger ante la amenaza potencial de los extranjeros al reconocimiento del derecho humano a migrar.

Por otra parte, la actual política se ha vuelto más compleja en varios sentidos, no sólo en relación con el origen de los migrantes: al tradicional procedente de países limítrofes y Corea, se suma el de China, el Caribe y en menor medida de África; sino también con referencia a los nuevos actores involucrados en la formulación y aplicación de las políticas, observándose una creciente participación de sectores sociales –organizaciones de la sociedad civil – y de otros gobiernos (de países donde residen argentinos, de países de donde provienen los inmigrantes o con los cuales se está construyendo un espacio de integración regional).

En este sentido a través del decreto nº 836/04, se creó en el ámbito de la Dirección Nacional de Migraciones el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria "Patria Grande", cuyo objetivo es la regularización de

[16] En relación a ello algunas circunstancias que ponen de manifiesto el giro ideológico citado: a) aprobación de la Convención Internacional que protege los derechos de los trabajadores migrantes y sus familiares; b) sanción de nueva ley de refugiados, que viene a llenar un vacío legal largamente demandado por los organismos involucrados y las asociaciones; c) amnistía a inmigrantes extra-Mercosur; d) implementación del programa de regularización permanente conocido como Patria Grande que benefició a casi 700.000 migrantes; e) aprobación del Acuerdo sobre Residencia en el Mercosur; f) sanción del decreto reglamentario de la nueva ley migratoria; g) ampliación de la participación de las asociaciones de inmigrantes y refugiados previstas en las nuevas leyes; h) creación del Programa Raíces (retorno y vinculación con investigadores y científicos argentinos emigrados) y su posterior confirmación como política de Estado; i) creación del Programa Provincia 25, de enlace y unión con argentinos emigrados); j) aprobación de la ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas; k) creación de la Comisión Nacional para los Refugiados; l) firma de acuerdos migratorios bilaterales con Chile y el Perú; m) aprobación del Acuerdo contra el tráfico ilícito de migrantes entre los Estados parte del Mercosur; entre otros.

la situación migratoria y la inserción e inclusión de los extranjeros residentes en forma irregular en el país; Por Decreto Nº 578/05, se instruyó a la Dirección Nacional de Migraciones a implementar en el marco del citado programa, la regularización migratoria de los extranjeros nativos de los Estados Parte del Mercosur y sus Estados Asociados, lo cual constituye una política fuertemente inclusiva. En este sentido, la Pagina web de la Dirección Nacional de Migraciones indica; "Al programa adhirieron cerca de medio millón de extranjeros que residían de manera irregular en el país, lo cual lo convierte en un verdadero éxito y en un ejemplo destacado en el mundo" (Dirección Nacional de Migraciones, 2010)[17]

1.3 El discurso de la inclusión social versus el discurso de la integración:

.

Según M. Rozas Pagaza, el concepto de vida cotidiana "expresa la trama social, en la cual los sujetos articulan su existencia, con relación a la lucha por la satisfacción de sus necesidades. Este escenario es el que marca las coordenadas mas importantes para resignificar el campo problemático en la intervención profesional" (Rozas Pagaza, 2002:40). Es decir; El trabajo social interviene sobre las manifestaciones de la cuestión social[18], en el ámbito micro social, que constituye la explicitación del campo problemático. Ello se objetiva en la vida cotidiana de los sujetos; Por lo tanto, la trayectoria histórica de la organización del estado, las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, modelan y determinan, la configuración de la cuestión social y como consecuencia de ello también, los soportes que una familia posee, condicionando su capacidad de "inclusión" dentro de la sociedad.

En un sentido más amplio, un aspecto clave de la "inclusión" es viabilizar la plena participación de todos los sujetos en las diferentes esferas de la vida

[17] Dirección General de Migraciones, Ministerio del Interior, Sitio web oficial, www.migraciones.gov.ar.

[18] Según Margarita Rozas Pagaza. "Este aspecto da fundamento a la construcción del campo problemático, como un conjunto de dimensiones que se entrecruzan para comprender, interpretar y orientar pertinentemente la intervención profesional". (Rozas Pagaza, 2002:40)

humana. “Actualmente existe cierto consenso respecto a que la exclusión va mas allá de la pobreza ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar” (Blanco, 2006: 6).

En esta línea se considera a la Educación como una de las principales herramientas que poseen los Estados para lograr la “inclusión” social. La enorme importancia de la Educación también radica en que abre las puertas para gozar de otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática y equitativa.

En este sentido y en el marco de este trabajo la “inclusión” es entendida en consonancia con el respeto a las diferencias y características propias de un determinado grupo social, subrayando el supuesto de que la pluralidad enriquece a la sociedad en su conjunto. Esta posición que se expresa en el enfoque de la “inclusión” entra en contrapunto con el enfoque de integración, ya que tiende a forzar la homogenización pasando por alto las diferencias socioculturales. Los sujetos que se incorporan al sistema educativo y sus familias deben adaptarse a “lo dado” o “instituido” y no el sistema a ellos.

Siguiendo esta línea, en relación al significado que adquiere el termino “inclusión” en el ámbito educativo, en palabras de C. Alemany Martínez, La escuela inclusiva, “se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual “(Alemany Martínez: 2009: 4). Como se indico con anterioridad, dicho enfoque entra en oposición al de Integración , como explica Rosa Blanco, “ En los

procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible independientemente de su lengua materna, su cultura o capacidades" (Blanco, 2006: 6) Es decir que en este proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él, de esta forma las diferencias son suprimidas al interior de la escuela teniendo a la homogenización sobre la diversidad. Por lo tanto el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración; la inclusión es una cuestión de derechos.

En los últimos 20 años los discursos pedagógicos oficiales sobre los vínculos entre escuelas y familias han experimentado un viraje sustantivo que se ha traducido, entre otras cuestiones en cambios en los modos de interpelar a los grupos familiares desde las instituciones educativas. A su vez, familias construyen vínculos con las escuelas y con los docentes en los que se ponen en juego sentidos asignados a la escolaridad así como estrategias más o menos explícitas en torno a la educación de los niños.

Siguiendo a S. Thisted "pueden señalarse dos momentos claramente diferenciados: entre 1988 y 1990 las familias fueron consideradas centralmente como sujetos de la participación. Desde la política educativa del momento la inclusión de las familias en la dinámica escolar promovía la democratización del sistema." (Thisted, 2000: 3)

Entre 1988 y 1990, se impulsó, como parte de una estrategia de democratización más amplia, la participación activa de los grupos familiares en la escuela. Así se promovieron estrategias más colectivas para garantizar la infraestructura a través de la organización de Jornadas de Trabajo Solidario –en las que el Estado proveía insumos para llevar a cabo reparaciones, tareas de pintura, etc de los establecimientos escolares y los padres ponían su mano de obra-, nuevas formas organizativas tales como los Consejos de Escuela que tuvieron el propósito de producir una "apertura a la comunidad" de los establecimientos educativos y se sugirió la realización de clases abiertas.[19]

Sin embargo, los estudios empíricos llevados a cabo en dicho período coinciden en señalar que, pese al impulso democratizador de las políticas

[19] La creación de los Consejos de Escuela fue habilitada por el Decreto 4182/88 de la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

implementadas, en términos generales devinieron en instancias en las que se debatieron y ejecutaron principalmente tareas de sostenimiento financiero de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, en las reuniones generalmente se dejaron de lado los debates en torno a cuestiones pedagógicas señalando que no era un tema de competencia de las familias.

Pese a que esta iniciativa se propuso democratizar los vínculos entre familias y escuelas, y partió de definir a las familias como sujetos protagónicos en las discusiones de las instituciones, no lograron quebrar las relaciones de subordinación de las familias ante la escuela.

A partir de la 90' cambia drásticamente el eje de los lineamientos de política educativa y la participación de las familias deja de ser objeto de definiciones específicas. La necesidad de la participación de los grupos familiares en la dinámica institucional desaparece del discurso oficial, ahora los padres quedan situados como "libres electores" ante "ofertas educativas" diversas, que las instituciones han de plasmar en sus "proyectos educativos institucionales" así como en la capacidad de los directivos de "gestionar" adecuadamente las instituciones y obtener –a través de la presentación de proyectos específicos- fondos para financiar obras de infraestructura, la compra de material didáctico o bien, en mucho menor medida, recursos para la capacitación de los docentes.

El discurso político pedagógico, a partir de este momento, toma como ejes centrales las siguientes características: 1) la calidad, 2) la equidad y 3) la cultura del trabajo, dejando de lado la participación de padres y niños. Las relaciones entre familias y escuelas sufren cambios significativos y, en muchos casos se culpabilizan mutuamente ante un Estado que se ausenta a la hora de responsabilizarse por la calidad del servicio educativo que brinda.

En contrapartida en la actualidad, como se indico anteriormente, las instituciones educativas están atravesadas por un discurso fuertemente inclusivo, que se visualiza a partir de las nuevas políticas educativas.

1.4. El discurso de la otredad:

Las instituciones educativas son el principal espacio de socialización y por ello de transmisión cultural. En relación a ello, Bourdieu describe a la "escuela como principal instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural" (Bourdieu, Passeron, 1977:4); La institución educativa legitima la arbitrariedad cultural. "el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios" (Bourdieu, P., Passeron, J.C.: 1977:4) La escuela es constructora de capital cultural y de dominación simbólica y en este sentido limita o favorece la inclusión en un campo cultural.

En correspondencia con ello, es posible afirmar que actualmente en algunos espacios escolares, se desarrollan una serie de procesos de integración, homogenizadores y diferenciadores "basados en una visión armónica de las relaciones sociales y culturales, las cuales favorecen el mantenimiento de la cultura dominante y la preservación de la cultura nacional" (Doménech, 2005:3).

Es así que en el ámbito educativo tradicionalmente, se construyen y reproducen estereotipos en relación a las familias inmigrantes; El desconocimiento del "otro", del "diferente", a menudo lleva a lecturas o interpretaciones que reflejan estereotipos ubicando al "otro" en un lugar de inferioridad. De esta manera, por ejemplo, la lentitud es considerada "falta de inteligencia" y "el silencio o respeto por el mayor" adquiere el significado de "introversión o timidez" (Feldsberg, 1997:10),

Siguiendo a J. Ansion "Cuando grupos étnicos o sociales con tradiciones culturales diversas se encuentran en una relación relativamente intensa en la vida cotidiana (es decir, para tomar ejemplos sencillos, no en la relación marginal que tenían los antiguos comerciantes como pueblos lejanos, sino en la de un hacendado de origen español con su peón "indio"), se produce una situación de interculturalidad en la que la influencia mutua se ejerce en ambos sentidos, independientemente de que se reconozca o no dicha influencia" (Ansion, 1997: 3). A diferencia de ello, la propuesta intercultural reconoce las diferencias, pero busca utilizarlas para potenciar encuentros fructíferos, para generar niveles de unidad mayores en los que el dialogo se de sobre la base

del reconocimiento del otro a existir y a desarrollarse. No se pone aquí el énfasis en las barreras que deben servir a fortalecer internamente cada cultura, sino en los puentes que deben construirse.

"Puestos en la situación de tener que convivir con otros grupos humanos diferentes, los humanos tenemos varias alternativas: negar la situación, buscar fortalecernos mediante algún tipo de discriminación o, finalmente, aceptar el dialogo" (Ansion, 1997:4)

CAPITULO II: El campo de la educación

2.1 Las teorías de la educación: El enfoque pedagógico

Se parte de considerar a la educación como un campo[20], que como expone P. Bourdieu, es un "microcosmos social relativamente autónomo, espacio de relaciones objetivas que es el ámbito de una lógica de necesidad especifica e irreductible a la que rigen otros campos" (Grassi, Hintze, Neufeld; 1994:66).

La educación es un proceso dinámico psico-socio-cultural de interrelación entre sujetos sociales, que se da a lo largo de la vida y mediante el cual se transmiten valores, normas, usos, costumbres y saberes. Siguiendo en esta línea como indica a Ricardo Nassif, "la educación es un proceso[21] que

[20] Este concepto permite analizar determinado espacio social con una estructura y una lógica específicas, y que define cierto universo de problemas, propios de ese espacio, a la vez que nos permite pensar las posiciones relativas de los sujetos dentro de determinada configuración del campo y en sus relaciones con los otros campos existentes en términos estructurales.

[21] R. Nasiff define a la educación como un proceso. En relación a ello indica " la educación es por esencia un proceso dinámico que nace con el hombre y muere con el , en la medida en que este es capaz, aunque con diversos matices y grados, de formarse y recibir influencias a lo largo de toda su vida" (Nasiff, 1958:8)

proporciona al individuo los medios para su propia configuración" (Nasiff, 1958:7).

En relaciona ello, se parte de entender el enfoque pedagógico como una teoría desde la cual se concibe un proceso y una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Por ello se constituye en la filosofía educativa de la institución, la cual esta formada por los principios educativos, objetivos pedagógicos, perfiles de los miembros de la comunidad educativa, valores, áreas curriculares, entre otros. En otras palabras, las teorías de la educación son reflexiones donde se expresa el objetivo que tiene la educación formal en relación con la sociedad.

Existen dos tipos de teorías de la educación confrontadas:

A) Las teorías no críticas: Estas sostienen que lo sucedido fuera del ámbito escolar no impacta en la realidad escolar. Siguiendo a Saviani "La sociedad es concebida como esencialmente armoniosa tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad, es entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un número más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvió" (Saviani, 1984:1) Este desvío debe ser corregido por intermedio de la educación, la cual posee una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales. Le cabe un papel decisivo en la conformación de la sociedad evitando su disgregación y construyendo una sociedad más igualitaria.

Dentro de las teorías no críticas en el cuadro siguiente se las clasificará por las escuelas o corrientes pedagógicas.

B) Las teorías críticas: Sostienen que todo lo sucedido en la sociedad impacta en la escuela. Entiende a la sociedad compuesta por dos grupos antagónicos, en permanente conflicto, el proletariado y la clase hegemónica. Estas teorías "postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales" (Saviani, 1984:2). La función de la educación en este sentido es la reproducción de la sociedad en la que ella se inserta. La educación se constituye como un instrumento de discriminación social, y en oposición al primer grupo, la educación misma es un factor de marginación. La sociedad está marcada por la división entre

grupos, lo que manifiesta a través de las condiciones de producción de la vida material, la marginalidad y la existencia de una clase dominante que, a través de la educación, refuerza la dominación y legitima la marginación.

En el siguiente cuadro se nombran las escuelas de las dos corrientes.

A) Teorías no crítica	B) Teorías críticas
1) La Pedagogía Tradicional	1)Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica
2) La Pedagogía Nueva o Activa	2) Teoría de la escuela como aparato ideológico del estado
3) La Pedagogía Tecnicista.	3) Teoría de la escuela dualista.
	4). Teoría de la liberación. Paulo Freire: Hacia una educación más humana

A.1. La escuela tradicional

La educación tradicional resulta de una educación centrada en los contenidos cognoscitivos que el maestro transmite y el alumno debe dominar, memorizándolos y evocándolos cuando los requiera el maestro (Educación Memorística). Por ello su conducta debe ser pasiva y receptiva para captar fielmente el contenido (Educ. Pasivo-Dependiente).

En este sentido el alumno está obligado a dominar los contenidos que se le enseñan, no importa sino responden a sus intereses, capacidades, etc. Ello en correspondencia con una educación de tipo homogeneizante y competitiva.

En este sentido D. Savíani indica:" La escuela se organiza entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A estos corresponde asimilar los conocimientos que le son transmitidos". (Saviani, 1984: 2)

En correspondencia con ello, subyace la idea respecto que la ignorancia la causa de la marginalidad. La escuela surge entonces como un "antidoto"

contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad.

Asimismo se considera que el lugar natural de la educación es la escuela y dentro de ella el aula de clase. Sostiene que el mejor y exclusivo material didáctico es el libro, pues no es indispensable el contacto directo con la naturaleza.

Con esta teoría pedagógica correspondía una manera determinada de organizar la escuela. Se dictaban clases, cada uno con un maestro que exponía las lecciones que los alumnos seguían atentamente y planteaba los ejercicios que los mismos debían realizar disciplinadamente.

A.2. La educación nueva

A fines del siglo pasado y principios del presente se inicia un vigoroso movimiento de renovación educativa y pedagógica. Este vasto movimiento se ha conocido como "educación nueva". Se trata de una corriente que busca cambiar el rumbo de la educación tradicional, intelectualista y libresca, dándole un sentido vivo y activo. Por esto también se ha dominado a este movimiento la escuela "activa".

La escuela nueva privilegiará la acción y la actividad al postular que el aprendizaje proviene de la experiencia y convertirá así al niño en el actor principal de la educación, en el centro sobre el cual debe girar todo el proceso educativo. La actividad pedagógica así concebida se halla en relación de dependencia de las necesidades e intereses del educando; es, en otros términos, una actividad funcional.

La misma da un nuevo sentido a la conducta activa del educando. Funda su doctrina en la acción (experiencia) actividad que surge del medio espontáneo o solo es sugerida por el maestro; una actividad que va de dentro hacia fuera, vale decir, autoactividad. En lugar de colocar a los alumnos en contacto con los grandes textos tomados como modelos a ser imitados y asimilados por los alumnos, la escuela debería agrupar a los alumnos según áreas de interés.

Esta teoría incorpora la idea de que la escuela tiene la función de igualación social. “El marginado ya no es propiamente el ignorante, sino el

rechazado. Alguien esta integrado no cuando es ilustrado sino cuando se siente aceptado por el grupo, y a través de el, por la sociedad en su conjunto." (Saviani, 1984: 3). Sin embargo, esta corriente tuvo efectos más negativos que positivos sobre la enseñanza debido a que la despreocupación por la transmisión de los conocimientos, acabo por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las clases populares y perfecciono la calidad de la enseñanza destinada a las elites.

A.3. La pedagogía tecnicista

La Escuela Nueva presentaba señales visibles de haber perdido el ímpetu renovador inicial. Las esperanzas depositadas en la reforma de la escuela resultaron frustradas. Al mismo tiempo que se convertía en dominante como concepción teórica, se reveló incapaz de generalizarse en los sistemas escolares como práctica. Es en este marco desde fines de los `50 surge la pedagogía tecnicista.

Esta corriente pedagógica sostiene que la educación es un proceso objetivo y operacional. Siguiendo a Saviani "A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de la racionalidad, eficiencia y productividad, esta pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional" (Saviani, 1984: 6). En correlación con lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del proceso pedagógico. Se utiliza la planificación para lograr la eficacia y la eficiencia.

Esta pedagogía tendrá como preocupación central convertir a la escuela en un instrumento eficaz para la incorporación efectiva de grandes masas de trabajadores al proceso de producción. En otras palabras, El objetivo de la educación consiste en el aumento de la productividad de la sociedad, en este contexto la igualdad social se lograría incrementando cada individuo su productividad. De esta manera la misma contribuirá a superar el problema de la marginalidad, marginado será en este contexto el incompetente, ósea, el ineficiente e improductivo.

En la pedagogía tecnicista el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya

concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales.

Siguiendo a S. Robin “Desde el punto de vista pedagógico se concluye, entonces, que si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la pedagogía nueva aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer.” (Robin, 2013).

La pedagogía tecnicista perdió de vista la especificidad de la educación “acabo por aumentar el caos en el campo educativo generando tal nivel de discontinuidad, de heterogeneidad y de fragmentación, que prácticamente impidió el trabajo pedagógico” (Saviani, 1984:7)

B.1. Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica

La teoría de la enseñanza como violencia simbólica fue desarrollada por P. Bourdieu y J.C. Passeron. Esta teoría parte de entender que toda sociedad se estructura como un sistema de relaciones de fuerza material entre las clases, y a partir de ellas se erige un sistema de relaciones de fuerza simbólica que refuerza y disimula las relaciones de fuerza material produciéndose y reproduciéndose la dominación y su legitimidad. En otras palabras, la dominación económica o violencia material ejercida por los grupos dominantes sobre los dominados, corresponde la violencia simbólica o dominación cultural.

Siguiendo en este sentido, “todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (P. Bourdie y J.C. Passeron en Saviani, 1984:9). Este constituye el axioma fundamental de la teoría.

La función de la educación consiste entonces en la reproducción de las desigualdades sociales. Marginados son los grupos o clases dominados. Marginados socialmente porque no poseen fuerza material y marginados culturalmente porque no poseen fuerza simbólica.

B.2. Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado

La teoría de la escuela como aparato ideológico del estado, es desarrollada por L. Althusser, quien distingue en el estado los aparatos represivos del estado (el Gobierno, la Administración, el Ejército, la Policía, los Tribunales, las Prisiones) y los aparatos ideológicos del estado (Religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información, cultural).

El aparato represivo del estado funciona por la violencia y por la ideología. Los aparatos represivos del estado funcionan por la ideología y en segunda instancia por la represión; la ideología se materializa en aparato ideológico del estado.

La escuela es el aparato ideológico dominante; a todas las clases se les inculca la ideología dominante, reproduciendo las relaciones de explotación capitalista que garantiza y perpetua los intereses de esta clase. Esta situación para Althusser puede revertirse, a diferencia de Bourdieu y Passeron, a través de una lucha de clases.

En este contexto la escuela, en lugar de ser un instrumento de igualación social constituye un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. En palabras de D. Saviani, “El fenómeno de la marginación se inscribe en el propio seno de las relación de producción capitalista que se basan en la expropiación de los trabajadores por los capitalistas. Marginada es pues, la clase trabajadora” (Saviani, 1984: 12)

B.3. La escuela dualista

La teoría de la escuela dualista, fue elaborada por C. Baudelot y R. Establet. Los autores entienden que la escuela, pese a una apariencia unitaria y unificadora, es una escuela dividida en dos grandes redes que corresponden a la división de la sociedad capitalista en dos clases: la burguesía y el proletariado.

En palabras de Saviani “Como aparato ideológico, la escuela cumple dos funciones básicas: contribuye a la formación de la fuerza de trabajo y a la inculcación de la ideología burguesa” (Saviani, 1984:14). No se trata de dos funciones separadas. Por el mecanismo de las prácticas escolares, la formación

de la fuerza de trabajo se da en el propio proceso de inculcación ideológica. Todas las prácticas escolares, son prácticas de inculcación ideológica.

En el marco de la teoría de la escuela dualista el papel de la escuela no es, simplemente le de reforzar y legitimar la marginalidad producida socialmente. También tiene por función, impedir el desarrollo de de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria.

B.4. Teoría de la liberación: Hacia una educación más humana

Para P. Freire la educación consiste en un acto de amor y coraje; es una práctica de a libertad dirigida hacia la realidad, buscando transformarla.

La propuesta educativa del autor supone una radical crítica a la educación tradicional, que es calificada de “bancaria” y “domesticadora”. Aludiendo a que en ella, el “educando” recibe depósitos del educador, al modo como se deposita dinero en un banco; “en este tipo de educación - en la cual uno da y el otro recibe, uno sabe y otro no, uno piensa y el otro es pensado- los “educandos”, tienen como única misión la de recibir unos depósitos transmitidos, la de guardarlos y archivarlos. La educación “bancaria” es domesticadora, quiere controlar la vida y la acción, empujando a los hombres a integrarse al mundo e inhibiendo así su poder creador y de actuación” (INODEP, 1978: 42). Para el autor ello responde a la política educacional de nuestros medios educacionales; educando es el objeto de manipulación de los educadores que corresponden a las estructuras de dominación de la sociedad actual.

Frente a la concepción “bancaria” de la educación Paulo Freire propone y defiende otro estilo educativo. Postula la concepción “problematizadora” de la educación, puesto que su apuesta fundamental consiste en que los sujetos son capaces de problematizar la realidad, de mirar críticamente al mundo, hacerse preguntas, buscar caminos para hallar respuestas. En palabras del autor “Nadie educa a nadie- nadie se educa así mismo- los hombres se educan entre si mediatizados por el mundo” (Freire, 1971:73). La educación problematizadora pretende constituirse en una educación liberadora, una educación que ayuda y

motiva al sujeto a pensar por si mismo, a tener una posición activa frente a la vida.

Freire postula su interés en desafiar la conciencia crítica de los alfabetizados. Su intención no es solo lograr la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino, ante todo, desarrollar en las personas involucradas, una nueva manera de enfrentar su realidad vital, con una actitud más creativa y libre.

El autor sostiene que la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida, por lo tanto, alfabetizar es sinónimo de concientizar. Esta concientización se logra por medio de "reflexión y acción". Para ello es necesario que la educación brinde medios con los cuales el sujeto sea capaz de superar la captación mágica de su realidad y adquiriera una predominantemente crítica.

2.2. Las Teorias del Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje parten de la relación entre un sujeto y un objeto para lograr aprehenderlo, en virtud de que el hombre conoce por medio de lo que aprende. En otras palabras, una teoría del aprendizaje es un constructo que explica y predice como aprende el ser humano, sintetizando el conocimiento elaborado por diferentes autores. Es así como todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde diferentes enfoques, y en distintos aspectos.

Se podría considerar que no existe una teoría que contenga todo el conocimiento acumulado para explicar el aprendizaje. Todas consisten en aproximaciones incompletas, limitadas, de representaciones de los fenómenos. Con ello es posible entender que en la realidad se puede actuar aplicando conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y los propósitos perseguidos.

2.2. 1 Conductismo

El conductismo, es uno de las teorías que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Y aún cuando el conductismo no encaja totalmente

en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista. El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación.

Esta es la primera teoría que viene a influenciar la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección" en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando. “La propuesta prototípica del enfoque conductista para la instrucción es la denominada enseñanza programada. Ésta es la alternativa que propuso Skinner (1970) para convertir la enseñanza, hasta entonces vista como un arte, en una técnica sistemática” (Chávez Uribe, 2007:10)”

Desde la perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles, ni observables, de manera directa. Las teorías conductistas del aprendizaje tienen como objetivo obtener una conducta determinada en los sujetos, para lo cual analizan el modo de conseguirla. Procura conductas automáticas en el sujeto, respuestas o reacciones a determinados estímulos que, por repetición, se transforman en hábitos.

Desde este enfoque se percibe al alumno[22] como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente.

El trabajo del docente[23] consiste en desarrollar una adecuada serie de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

---

[22] Alumno “es el beneficiario directo de los servicios educativos, sujeto de los procesos enseñanza- aprendizaje- evaluación. Los alumnos que no son sujetos del proceso completo (por ejemplo: oyentes) no se incluyen en ésta definición.” (Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas Pagina web: www.abc.gob.ar - Direccion General de Cultura y Educación.)

[23] Se considera docente “a quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación en general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en

2. 2. 2. Cognitivismo

El Cognitivismo surge a comienzos de los años sesenta y se presenta como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas. En palabras de A. Ruiz "Sin duda el cognitivismo se presenta como el legitimo sucesor del declinante conductismo, que hasta 1950 domino la visión general en la explicación del comportamiento. La insistencia conductista en el dogmatismo antimentalista empobrecía la comprensión de las causas de la conducta. La necesidad de incluir "factores internos" llamaba con urgencia ala puerta" (Ruiz, 2010:1)

Desde los años cincuenta y hasta la década de los ochenta, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas facetas de la cognición. Existen diversas corrientes desarrolladas dentro de este enfoque, por ejemplo: el constructivismo, la propuesta socio cultural, entre otras.

En este enfoque el alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y diferentes habilidades estratégicas.

El docente parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender: a aprender y a pensar. Por lo cual se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe interferir en la participación cognitiva de los alumnos.

2. 2. 3 Paradigma Histórico Social

Una premisa central del paradigma histórico social es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos

---

estas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentación estatutaria". (Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas Pagina web: www.abc.gob.ar -Direccion General de Cultura y Educación.)

socioculturales ni de los procesos educacionales. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso.

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

El docente se constituye como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El deberá intentar en su enseñanza, la creación y construcción conjunta de zona de desarrollo próximo[24] con los alumnos.

2.2.4 Constructivismo

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Se constituye en primer lugar como una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano.

Esta teoría asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. El individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto. En otras palabras "es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto

[24] En la versión mas difundida de su formulación original en la obra de Vigotsky se refiere a la zona de desarrollo próximo como " la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero mas capaz" (Vigostsky, 1988:133)

del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.” (Carretero, 1997:3)

El docente cede su protagonismo al estudiante, quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Es el propio alumno quien deberá lograr relacionar lo teórico con los ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

“Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe” (Chadwick: 2001:112)

Capitulo III- El sistema de educación inicial de gestión pública en el Partido de La Costa.

3.1 Dependencia

El Ministerio de Educación de la Nación es el organismo, dependencia o rama del Poder Ejecutivo Nacional que fija las políticas y estrategias educativas, conforme los procedimientos de participación que establece la Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Según la ley de Educación provincial nº 13.688 "La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa". (Ley de Educación Provincial N° 13.688: art.5)

La Dirección General de Cultura y Educación esta conformada por:

- El Director General de Cultura y Educación,
- Subsecretario de Educación,
- Dirección Provincial de Política Socioeducativa

- El Subsecretario Administrativo que asiste al Director General de Cultura y Educación,
- El Auditor General.
- La Inspección General: La inspección es la función de supervisión del sistema educativo que se desarrolla a través del trabajo de los inspectores Jefes Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada, Distritales, de Infraestructura, los Presumariantes, los Inspectores de Enseñanza y los Secretarios de Asuntos Docentes distritales
- El Consejo General de Cultura y Educación. se integra con el Director General de Cultura y Educación en su carácter de Presidente nato del mismo y diez consejeros. cumple funciones de asesoramiento.

En la actualidad, en el Partido de la Costa se encuentran en funcionamiento 17 establecimientos de nivel inicial, 15 escuelas de educación básica: 15 escuelas de educación secundaria, 2 escuelas de educación técnica, 8 centros de educación de adultos y 3 escuelas de educación especial.

3.2- El equipo de Orientación Escolar: Rol del Orientador Social

El equipo de orientación escolar es un equipo interdisciplinario[25] que surge como respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en nuestro sistema educativo, promoviendo una escuela inclusiva y comprensiva de la diversidad.

Entre sus misiones y funciones se destacan:

- Realizar tareas de prevención de problemáticas psicológico-pedagógico - sociales en el ámbito educativo y de promoción de la salud integral de la comunidad escolar.

[25] El Equipo de Orientación Escolar puede estar conformado por un Orientador Social (OS), un Maestro/a Recuperador/a (MR U OA), un Orientador Educacional (OE), un/a Fonoaudiólogo /a (FO u OF) y un/a Medico/a (DO). No es requerimiento para su conformación que este integrado por todos los profesionales citados.

- Orientar, asesorar y apoyar al conjunto de los actores de la comunidad educativa en situaciones problemáticas a nivel grupal e institucional en el ámbito escolar.
- Proveer el apoyo técnico-profesional en intervenciones diversas de carácter interdisciplinario e intersectorial, orientadas a la consecución del ingreso y permanencia de los alumnos en el sistema educativo, su promoción a niveles superiores de escolaridad y el mejoramiento de calidad de la oferta educativa.
- Desarrollar acciones que posibiliten la convivencia democrática en los establecimientos escolares y la promoción de vínculos cooperativos con el conjunto de la comunidad educativa.

En relación a los equipos de orientación escolar, en el Partido de La Costa, se encuentran conformados 15 Equipos de Orientación Escolar, dependiente de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que intervienen para atender la demanda de 65 instituciones educativas. Dentro de los cuales, funciona un Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA). Es importante mencionar que un Equipo de Orientación Escolar Distrital atiende la demanda de 17 instituciones de nivel inicial.

En referencia al Jardín de Infantes n° 904, el mismo no posee equipo de Orientación Escolar. Esta situación permite observar que presenta serias dificultades para dar respuesta a las complejas problemáticas que se presentan cotidianamente.

Dentro del los equipos de orientación escolar, los trabajadores sociales cumplen un rol fundamental en la escuela, al garantizar mediante sus intervenciones, el derecho a la educación de los alumnos. Son articuladores entre la escuela y la familia, se ocupan -en el ámbito escolar- de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a fin de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Así, ayudan a mejorar las prácticas pedagógicas de los alumnos y acompañan a sus familias.

En relación al rol del Orientador social, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la disposición 76/08 destaca las siguientes intervenciones:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos desde su especificidad profesional, que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa Actual.
- Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnostico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.
- Aportar elementos de análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o pueden generar las comunidades escolares y el campo educativo
- Brindar su dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de inclusión educativa permanente
- Abordar desde propuestas superadoras las problemáticas de ausentismo, desgranamiento y el abandono escolar, remplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios, que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Promover la optimización de recursos y el trabajo en red con otras instituciones, con el fin de favorecer el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as, los/ las adolescentes y adultos a la escuela.

Capitulo IV- Tan distintos y tan iguales: El caso de las familias bolivianas radicadas en el Partido de La Costa de la provincia de Buenos Aires.

4.1 La migración como una estrategia familiar de vida

Nos adscribimos al concepto de familia; "… como una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también tienen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción." (Jelin, 2005:5)

En principio, se parte de reconocer a la familia como una institución social en relación con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, que a su vez producen diferentes impactos al interior de la misma, y no como una variable independiente del contexto social.

La familia nunca es una institución aislada sino que es parte de procesos muchos más amplios. Se constituye como una organización temporo - espacial en el movimiento histórico cultural, siendo ésta particular y concreta, productora y producida en un sistema social de relaciones materiales y simbólicas, expresando en su interior, las contradicciones del sistema social.

En la vida cotidiana, las relaciones familiares constituyen el criterio básico para el desempeño de las tareas ligadas a la reproducción biológica y sociocultural.

Es partir de allí que se concibe que las familias que inmigran, buscan en el país receptor diferentes canales y espacios de participación que les permitan

mejorar la condición de vida del grupo familiar. Por ello migrar constituye una estrategia familiar de vida, entendida como; "…aquellos comportamientos de los agentes sociales de una sociedad dada que, estando condicionados por su posición social se relacionan con la constitución y mantenimiento de unidades familiares en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros." (S. Torrado en A Gutiérrez, 2004: 44)

Cabe destacar que cuestiones referidas al contexto sociohistórico en el que se asientan gran parte de los flujos migratorios hacia nuestro país, no deben pasar inadvertidas en la lectura de la problemática de la "inclusión". Argentina ha sido definida históricamente como un país receptor de población migrante.

En particular, la corriente migratoria boliviana ha sido tradicionalmente un movimiento de carácter laboral impulsado por las reiteradas crisis sociales, políticas y económicas que sufrió Bolivia a lo largo de su historia. (Magliano, 2009:354)

El análisis de los flujos migratorios contemporáneos en Argentina requiere considerar las transformaciones ocurridas en los ámbitos social, económico, político y cultural como consecuencia de la instrumentación de las políticas neoliberales en los últimos decenios del siglo XX. La implementación de estas medidas, que significó la ejecución de reformas estructurales, impactó fuertemente en la calidad de vida de importantes sectores de las sociedades de los países de América Latina.

Como se expuso anteriormente, en la Argentina; la adopción, mantenimiento y profundización del modelo neoliberal, que en los noventa se había extendido prácticamente por toda la región, supuso la aplicación de políticas regresivas para la gran mayoría de la población, situación que se tradujo en un significativo aumento de los niveles de desempleo, un crecimiento de los índices de pobreza, una precarización del trabajo asalariado y una marcada desigualdad en la distribución del ingreso, agudizándose las diferencias sociales en buena parte de los países latinoamericanos.

Algunas de las causas que provocaron la inmigración boliviana a la Argentina en la década del 90:

1) la paridad cambiaria en la Argentina del peso con el dólar
2) las condiciones de vida de la Argentina; salud, educación, trabajo rural
3) el desmantelamiento del ya endeble sistema productivo y financiero boliviano
4) y otros causas personales

En este contexto, la migración se convirtió en una alternativa para miles de personas hacia países que podían ofrecer una solución a estos problemas siendo la cuestión laboral uno de los motivos centrales que explican este proceso migratorio.

En otras palabras, esta estrategia adoptada por las familias remite, en gran medida, a situaciones de pobreza, marginalidad y desposesión.

En este marco la educación constituye una vía fundamental, posibilitándoles a futuro una mejor inserción laboral y como consecuencia de ello, una mejor calidad de vida.

4.3. Lugares de procedencia de las familias bolivianas radicadas en el Partido de la Costa: El bilingüismo como problema de comunicación escolar.

Resulta importante destacar, que la Colectividad Boliviana es una de las comunidades de inmigrantes, más numerosas que residen en nuestro país. Según los datos oficiales de la página Web de la Colectividad Boliviana,[26] en Argentina, podemos hablar aproximadamente de 2 millones de bolivianos radicados en nuestro país, de los cuales un millón y medio se encuentra en Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Respecto a la procedencia, la comunidad boliviana residente en el Partido de la Costa, por lo general provienen de las tierras altas de Bolivia: de la

[26] Portal: http://www.comunidadboliviana.com.ar

provincia de Potosí, de Chuquisaca, Oruro y Cochabamba, y en escasa proporción de Tarija, Santa Cruz de la Sierra. . (Burmester, 2012)[27]

Razón por la cual se estima, que esto influye y guarda correspondencia con la actividad laboral que generalmente ocupan, la construcción de viviendas tipo duplex, con fines de venta.[28].

Particularmente en dicho Partido de la Costa. “los flujos migratorios de base familiar se realizan normalmente en etapas. Diferentes miembros de la familia migran en distintos momentos, constituyendo una “cadena migratoria” y estructurando redes familiares multi-locales.” (Jelin, 2005:16)

Una de las particularidades que tiene estos inmigrantes, a diferencia de otros, es que se desplaza todo el núcleo familiar. Generalmente se trasladan alguno de los miembros familiares hasta establecerse e insertarse laboralmente y luego viaja el resto del grupo familiar. Es decir que dicho acontecimiento forma parte de un proyecto que involucra a toda la familia.

Las redes, es decir los vínculos que pueden establecer en el lugar de destino, son conexiones que les permiten, no solo tener algún conocimiento del lugar al que se dirigen, sino que significa poseer un lugar de residencia durante los primeros días, así como establecer contactos para poder insertarse en el mercado laboral. Por lo tanto, las redes generalmente funcionan como soporte a la llegada de estas familias, brindando contención afectiva y social, y dando cuenta de uno de los principios básicos dentro de su comunidad: la solidaridad; incondicionalmente el sostén familiar se encuentra siempre presente frente a cualquier tipo de necesidad.

Hoy la Comunidad Boliviana se encuentra en una etapa a la que algunos de sus referentes más importantes denominan; “Comunidad Boliviana Organizada”, surgida como el resultado de una larga lucha de dirigentes, militantes y técnicos que han decidido organizarse con el objetivo de dignificar al boliviano y a sus organizaciones en la Argentina” (Etchegaray, Manterola: 2010:169) Con dicho objetivo, se nuclean en diferentes organizaciones que les

[27] Entrevista realizada el día 19 de Septiembre del 2012, en el Departamento de C.I.A.M, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.

permiten contactarse y realizar intercambios desde diferentes puntos de nuestro territorio.

En relación al bilingüismo, las familias provenientes de las tierras altas de Bolivia mantienen la lengua quechua[29], este idioma es transmitido por las madres a sus hijos/as aunque hallan nacido en Argentina, esto da cuenta de que persiste en ellos una fuerte identificación y arraigo a pautas culturales de su comunidad de origen. Por lo tanto se verifica el objetivo diseñado del plan de tesis.

En esta dirección una de las características de estas familias consiste en la clara definición de los roles al interior de la misma; La mujer se ocupa de la crianza de los niños; cuidado, educación y transmisión de la lengua, (espacio privado), el hombre participa del espacio publico; el trabajo. Sin embargo, en la actualidad comienza a haber inserción laboral de las mujeres en puestos laborales de escasa calificación y remuneración en el sector informal (ayudantes de cocina, cuidado de niños, limpieza, etc.)

Asimismo conservan sus tradiciones ancestrales del país de origen. Ello puede observarse en las ceremonias organizadas para bautismos, cumpleaños de 15 y casamientos. En este sentido, todos los años organizan la fiesta a la Virgen de Copacabana[30], lo cual implica un trabajo comunitario en la organización y el aporte en términos económicos.

CAPITULO V: El proceso de inclusión

[29] El quechua o quichua es una familia de lenguas originaria de los Andes Centrales que se extiende por la parte occidental de Sudamérica a través de siete países. Es hablada por entre 8 y 10 millones de personas y es la familia lingüística más extendida en Bolivia, Perú, Chile, Ecuador y el sur de Colombia después de la indoeuropea.

[30] La Virgen de Copacabana, es una de las advocaciones más antiguas de la Virgen María en América, venerada en Copacabana, Departamento de La Paz, Bolivia.

5.1 Comunicación

En relación a la comunicación se parte de entender que existimos en el dominio lingüístico, es decir somos lo que hablamos. Siguiendo, a A. Piscitelli "Nuestra identidad se construye, en nuestros discursos, en un proceso continuo y a lo largo de toda la vida. Esto ocurre, por otro lado, en un contexto social dado. El lenguaje es siempre social, pertenece al grupo en el que el individuo esta inserto" (Piscitelli, 1987:2)

En relación a la comunicación que construye el jardín de infantes con las familias de comunidad boliviana según docentes y directivo se emplean los siguientes medios[31]:

- Cuaderno de comunicaciones
- Cartelera de notificaciones
- Reuniones de Padres
- Informes directos y/o orales al ingreso y egreso de los niños/as

Según manifiestan docentes y directivo, se presentan problemas en la comunicación; falta de entendimiento de consignas, horarios, actividades, etc. Lo cual se evidencia mediante la inasistencia a las actividades y falta de aporte de material necesario para realizar las mismas.

Es ante la falta de dialogo de las familias hacia las docentes, que estas ultimas recurren a repetir lo que indican, en forma reiterada con la intención de aclarar, mas allá de que se encuentre publicado en cartelera y en el cuaderno de comunicaciones. Dicha actitud queda evidenciada cuando las docentes manifiestan en entrevistas:

…no entienden, no preguntan. Trato de repetir varias veces lo mismo, no se si me entienden, se quedan callados"

Docente 2° sección. Turno mañana

Docente mujer de mediana edad

[31] Con el término medio de comunicación se hace referencia al instrumento o forma de contenido por el cual se realiza el proceso comunicacional.

Por otro lado esta falta de entendimiento se evidencia al momento de que las familias participen en las reuniones de padres. Las docentes manifiestan que la gran mayoría de los padres no leen los informes, solo los firman.

Ante la pregunta de cual cree que es la causa de esto último, surge que una gran mayoría de padres de comunidad boliviana presentan primario incompleto y en algunos casos son analfabetos. Es por ello que le solicitan a la docente llevarse la planilla para completar en la casa. En referencia a ello, las docentes indican:

… mi hijo/a me ayuda en mi casa y se lo traigo".

Docente 2° sección. Turno Mañana

Docente mujer de mediana edad

Esto último se toma como un indicador de vital importancia al momento de evaluar la comunicación, es por ello que se concluye que consiste en uno de los obstáculos que impiden que se efectué una comunicación fluida y como contrapartida de ello la construcción del vínculo.

Siguiendo en este sentido, se parte de entender que como indica A. Piscitelli, "Todo lo que decimos lo decimos, a su vez, a partir de una historia previa. Con mayor precisión, de varias historias previas, si nos atenemos a nuestra múltiple pertenecía a mundos e historias superpuestas: nuestra historia personal, nuestra historia socio-cultural y nuestra historia biológica." (Piscitelli, 1987:14)

En relación a ello, se constato que las familias de comunidad boliviana mantiene su idioma de origen, en este caso en la gran mayoría de las familias que asisten al jardín emplean el Quechua, persiste en ellos una fuerte identificación y arraigo a pautas culturales de su comunidad de origen. Esta lengua sigue siendo transmitida por las madres a los niños que concurren al Jardín de Infantes. Por lo tanto en relación al bilingüismo, se da por alcanzado el objetivo planteado en el plan de tesis.

Surgen de las entrevistas a docentes las diferencias lingüísticas: el acento y el uso de "modismos". Los maestras definen como "modismos" el uso de las siguientes construcciones lingüísticas: "en aquí, en allí, en arriba, en abajo, es de mí, es de vos". También aluden al empleo de algunos verbos cuyo

uso es común en otros países latinoamericanos, pero no en la Argentina, como "botar"[32] y "jalar"[33]. La escuela legitima el uso del lenguaje oficial, es decir, por lo tanto cualquier otra expresión puede llegar a ser considerada errónea.

En relación a ello, actualmente a nivel de la formulación de políticas, se indica que las instituciones educativas deben transformarse en un espacio donde el despliegue de la palabra tenga un lugar central. Numerosos documentos y directivas hablan de habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de narraciones, desarrollar la escucha. Sin embargo en el espacio escolar citado, como se describió anteriormente, se constatan silencios, palabras desoídas, voces que no se escuchan, falta de acercamiento y de interés en entender al "otro" cultural.

En esta línea, se parte de entender que en la comunicación que mantienen la familia y la escuela, como indica Chauveau "existen espirales positivas y negativas en la misma que se van construyendo y que van definiendo la relación que mantendrá la familia con la escuela". (Chauveau en Garreta Bochaca, 2008: 133) Distancias previas, errores de interpretación, pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por mala predisposición de alguno de los interlocutores, los que pueden llevar a un distanciamiento. Por el contrario una distancia inicial puede ser superada por un espiral de experiencias positivas. Por ello la comunicación resulta fundamental en la construcción del vínculo.

5.2 Discursos y prácticas sociales

Siguiendo a M. Foucault, se parte de considerar que la realidad institucional puede ser captada y entendida por intermedio las prácticas discursivas[34] y las

[32] Botar: "Arrojar algo con violencia" (Diccionario Ediba, 2006:74)

[33] Jalar: "Tirar de un cabo, lona o remo" (Diccionario Ediba, 2006:252)

[34] En referencia al significado que le atribuye M. Foucault, en palabras de Lupicinio Iñiguez Rueda, se concibe al discurso como un "conjunto de enunciados para los que se pueden definir un conjunto de condiciones de producción". (Iñiguez Rueda, 2006:34). El objetivo de la epistemología de Foucault es argumentar que los objetos del conocimiento no son cosas en sí mismas, sino objetos discursivos que son

prácticas sociales[35] que construyen los sujetos al interior de la misma. En relación a ello María del Pilar Britos explica: “la fuerza de los enunciados no se agotan en el oficio de designar, se debe razonar su producción de significado como una acción que acontece en el orden de las prácticas y se observa en el despliegue de sus efectos” (Britos en Sossa Rojas, 2003:13).

Por otra parte si se habla de prácticas sociales se está refiriendo al conjunto de actos que se distingue por el carácter objetivo de la realidad sobre la que se actúa, por los medios con los que se ejerce y por su resultado o producto. Las prácticas sociales son actividades transformadoras del ser humano y de la sociedad, que responden a necesidades concretas y requiere por tanto, de un grado determinado de conocimientos de la realidad que transforma y de las necesidades que satisface (Eroles, 2005: 159).

Siguiendo en esta línea, la producción de verdad[36] dentro de las instituciones esta mediada por las prácticas sociales que las sostienen en el marco de determinadas relaciones de poder[37].

---

producto de reglas del discurso. En relación a esta cuestión, afirma que en toda sociedad se producen discursos (religiosos, políticos, económicos, educativos) y que esa producción está controlada, seleccionada y redistribuida por algunos procedimientos internos y/o externos. Por lo tanto, el discurso para M. Foucault es una práctica y como para cualquier otra práctica social, se pueden definir sus condiciones de producción. Lupicinio Iñiguez Rueda, tomando como referencia la obra de M. Foucault. define las prácticas discursivas como “reglas anónimas constituidas en el proceso histórico, es decir, determinadas en el tiempo y delimitadas en el espacio, que van definiendo en una época concreta y en grupos o comunidades específicos y concretos, las condiciones que hacen posible cualquier enunciación.” (Iñiguez Rueda, 2006:83)

[35] Por otra parte, para M. Foucault, las prácticas sociales pueden engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento.

[36] Siguiendo a M. Foucault, uno de los sistemas de exclusión que afectaría al discurso sería la voluntad de verdad, que se apoya en una base institucional, para que el saber se ponga en práctica en una determinada sociedad y así poder ser valorado,

Es a partir de lo antes expuesto, que se torna necesario aprehender las prácticas discursivas y las prácticas sociales a través de las cuales desde la institución educativa se incluye o se excluye al "otro" o mejor dicho desde las cuales se construye institucionalmente al otro como otro "cultural".

5.3 Discursos y prácticas sociales en el jardín de infantes nº 904

Según el relato perteneciente a docentes y directivos de la institución los factores que obstaculizan la construcción del vínculo y la participación, y como consecuencia de ello de una real inclusión de las familias al jardín de infantes guarda estrecha relación con:

Las diferencias culturales:

…Ellos conservan sus costumbres de allá"

Docente 3° sección. Turno Mañana

Docente mujer de mediana edad

La falta de identidad nacional:

… Viven en Argentina pero no adhieren a nuestros actos y símbolos patrios"

Docente 2° sección. Turno Mañana

---

distribuido, repartido y atribuido. En este punto se advierte el juego del discurso con el saber y de ahí su posibilidad de verdad. En palabras de Michel Foucault: "Esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas"(Foucault, 1970:22)

[37] Entendiendo que "el poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todo los nexos sociales." (Giraldo Díaz, 2006:108).

Docente mujer de mediana edad

La dificultad en la comunicación, tanto en la expresión oral como escrita; pobreza de vocabulario:

…No les entendemos lo que dicen, y no nos entienden"

Directivo

Docente mujer de mediana edad

Las diferencias en los usos del lenguaje oral:

…Utilizan diferentes palabras para lo mismo, creo que no nos entienden"

Docente 2° sección. Turno tarde

Docente mujer de mediana edad

El delegar la responsabilidad por la educación de los hijos a los docentes:

…No se hacen cargo de sus hijos, los depositan en el jardín y delegan toda la responsabilidad en nosotras "

Docente 3° sección. Turno Tarde

Docente mujer de mediana edad

La ausencia de motivación y compromiso por parte de los padres para atender las necesidades de los niños:

…La gran mayoría no asisten a las reuniones de padres"

Docente 2° sección. Turno Mañana.

Docente mujer de mediana edad

…No leen, ni preguntan sobre el informe de sus hijos/as"

Docente 3° sección. Turno tarde.

Docente mujer de mediana edad

Por otro lado, estas familias suelen valorarse en el jardín de infantes negativamente como silenciosos y retraídos; frente a estilos comunicativos particulares que parecen distanciarse de los esperados y frente al aparente silencio, apuran el diagnóstico de "padres silenciosos", realizando proyecciones negativas hacia estas familias y asociándose ello a una falta de interés y compromiso.

…Hablan bajito, casi no les entendemos. Le pedimos que repitan varias veces lo mismo"

Docente 2° sección. Turno Tarde.

Docente mujer de mediana edad

…Son muy vergonzosos y retraídos"

Docente 2° sección Turno mañana.

Docente mujer de mediana edad

Las declaraciones antes enumeradas, guardan estrecha relación con lo que A. Pisticelli denomina Juicios[38], en este caso son juicios de valor negativos hacia la comunidad boliviana en general. En relación a ello el autor explica "Tendemos a otorgar un status de permanencia tan grande a los juicios que emitimos, y los mismos poco o nada tienen que ver con las evidencias inequívocas que se pueden aportar para validarlos. Las caracterizaciones son juicios disfrazados de afirmaciones que nos impiden ver que, muchas veces, atribuimos a los demás propiedades definitorias que no son sino el resultado de nuestras proyecciones sobre ellos." (Piscitelli, 1987: 18). Las caracterizaciones, en definitiva, nos llevan a no seguir indagando, a contentarnos con las afirmaciones dadas desde siempre.

5.4 Canales de Participación

Los canales de participación[39] que construye el jardín de infantes hacia la familia comprenden: asistencia a reuniones, actos, actividades extra escolares, en otras palabras consiste en las mismas actividades y encuentros que propone a la comunidad de padres en general, utilizando como se indico anteriormente los mismos medios de comunicación.

---

[38] A. Piscitelli, enumera dentro de las conversaciones para la acción cuatro compromisos lingüísticos básicos, a saber: pedidos, promesas, afirmaciones y declaraciones. En relación a estas últimas explica que, en más de una ocasión, crean nuevas realidades, destaca dentro de las mismas las declaraciones de posibilidad, ej. "Creo que va a llover" y los juicios ej: "Maria es simpática". En relación a ello el autor explica "Cuando digo "Maria es Simpática", tiendo a aceptar esta proposición como afirmación. Si en cambio reveo esa categorización, puedo fácilmente aceptar que la simpatía no es una propiedad de Maria sino un juicio (mi juicio) sobre ella." (Piscitelli, 1987 : 8)

[39] "La participación en un sentido amplio se entiende como un proceso de implicación de personas y grupos, en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que les afecten a ellos o su entorno." (Ortiz, 2004: 4) Dentro del sistema educativo la participación implica la colaboración a activa, en un marco de corresponsabilidad.

Se constata asimismo, que en relación al día de la diversidad cultural americana[40] no se ha organizado actos que incluyan la cultura de las familias bolivianas. Entendiendo que dicha actividad es propicia para la participación y el involucramiento de las familias, siendo un espacio propicio para la reconstrucción y divulgación de su historia a la comunidad en general.

CAPITULO VI- La intervención en trabajo social: aportes desde el trabajo social para la construcción de una comunidad educativa inclusiva y diversa en el sistema inicial de gestión pública.

[40] Anteriormente conocido como "Día de la Raza", el 12 de octubre, es una fecha utilizada en la Argentina para promover la reflexión histórica y el diálogo intercultural acerca de los derechos de los pueblos originarios.

6.1- Metodologías de Intervención en Trabajo Social

El Trabajo Social utiliza Metodologías propias y de otras disciplinas científicas de las cuales se nutre para su Intervención.

En relación a las mismas se puede mencionar la metodología propuesta por M. Rozas Pagaza quien define al proceso metodológico como la secuencia de tres momentos: inserción, diagnóstico y planificación, que se dan en la intervención profesional (Rozas Pagaza, 2002:75)

Este proceso se lleva a cabo en una realidad que es compleja, en donde estos tres momentos se desarrollan de manera conjunta y dialéctica. El proceso de inserción es el primer momento metodológico que posibilita arribar a un diagnóstico que da cuenta de la realidad en la cual se va a intervenir. Inserción significa situarse frente y en interrelación e interacción con los actores de la intervención profesional. A partir de este primer acercamiento a la trama social, se inicia el conocimiento del objeto de intervención, a fin de establecer un posicionamiento profesional y una mirada estratégica del mismo.

El segundo momento de éste proceso es el diagnóstico, el cual permite identificar situaciones problemas y sus factores causales en individuos y grupos. Tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes dentro del proceso de planificación en vista de la acción transformadora, ya que ésta no puede ser posible sin conocimiento de aquello que se pretende transformar, y éste el principal objetivo del diagnóstico.

El tercer y último momento de éste proceso dialéctico de intervención propuesto por la autora es la planificación pensada estratégicamente. Entendemos la planificación como la organización de un conjunto de actividades dirigidas a la solución de la problemática abordada. Orientada a generar un proceso de elaboración y toma de decisiones, a partir de la interacción de los actores y el conocimiento fundamentado de la realidad.

Otra metodología a destacar es la propuesta por C. de Robertis. La autora define a la metodología como la parte de una ciencia que estudia los métodos a los cuales ella recurre. Permitiendo así delimitar y estudiar la o las maneras de actuar en Trabajo Social, la forma de proceder según un determinado orden y siguiendo ciertos principios. Para esto propone conceptos

que son claves como cambio; contradicción; interdependencia y equilibrio dinámico y propone fases de la Metodología las cuales son:

● Localización del problema social: una demanda planteada por un individuo o un grupo o una comunidad.

● Análisis de situación: comprende el conjunto de elementos relativos a un problema y la reflexión sobre esos elementos.

● Evaluación preliminar y operativa: en esta fase el objetivo es proporcionar una hipótesis de trabajo sobre la cual apoyar su intervención. El proceso de evaluación consiste en conocer, comprender y formular hipótesis.

● Elaboración del proyecto social y contrato: esta fase hace referencia a construir un proyecto para dar respuesta al problema. Es aquí donde se definen las metas que se quieren alcanzar. Se trata de exponer y de negociar conjuntamente las opciones que se imponen a fin de conducir la acción hacia el cambio deseado y de prever la forma y la duración del trabajo.

● Puesta en práctica de las intervenciones: una vez que se analizó y se evaluó la situación, se llevan a cabo las acciones correspondientes para dar respuestas al problema planteado.

● Evaluación de los resultados: Es la fase correspondiente a determinar si se alcanzaron los objetivos propuestos y si se logró resolver la problemática planteada. Complementariamente permitirá analizar como se llegó al resultado obtenido y de qué manera, en relación al tiempo y los recursos.

● Finalización: Es la última fase. Implica dar un cierre al proceso de intervención

6.2 Conclusiones y aportes

En referencia a las diferentes corrientes de la educación señaladas, y tomando como referencia el constructivismo, la educación intercultural debe viabilizarse fomentando desde el trabajo social espacios que generen encuentro y participación de todos los actores involucrados en este proceso. Una construcción cotidiana, teniendo en cuenta la perceptiva, intereses y motivaciones de ese otro cultural. Considerando que los sujetos se involucran cuando se siente parte de un proceso y de un proyecto educativo.

Incluir significa adecuar las estructuras, pautas y dinámica institucional a las características propias de ese “otro cultural”, abandonando la indiferencia y

apatía que proyectan los agentes educativos en la actualidad y forjando practicas sociales que den cuenta de las políticas educativas inclusivas vigentes. La utilización del cuaderno de comunicaciones, cartelera de noticias y demás medios de comunicación señalados y los canales de participación empleados, resultan insuficientes para superar la compleja obturación entre padres e institución educativa. Se deben incorporar y adoptar otras estrategias para viabilizar la vinculación y participación de los padres de comunidad boliviana.

La propuesta intercultural reconoce las diferencias, pero busca utilizarlas para potenciar encuentros fructíferos, para generar niveles de unidad mayores en los que el dialogo se de sobre la base del reconocimiento del otro a existir y a desarrollarse.

Por ello se propone como respuesta a la problemática inclusiva señalada, la realización de Talleres Participativos de Encuentro Intercultural.

Naturaleza del Proyecto

Se utilizaran como dispositivo diferentes actividades encuadradas en talleres, que tengan como fin promover la inclusión de la comunidad boliviana, generando sentido de pertenencia y participación.

Objetivo general

Generar espacios de encuentro y reconocimiento de pautas culturales propias de todos los sujetos involucrados, Padres de comunidad boliviana, padres argentinos y comunidad educativa, con el fin de viabilizar la inclusión por intermedio de la participación activa en talleres.

Localización

Los Talleres se llevaran a cabo en el espacio físico designado como zoom del Jardín de Infantes**.**

Actividades y metodología de acción

- Se planifican 6 encuentros de 2 horas de duración.
- Luego de trascurrida 1 hora de la actividad, se procederá a realizar la puesta en común.

- **Recordando mi pueblo**: En dicha actividad se tomara como disparador la zona de procedencia de las familias Bolivianas. Se orientara a que realicen dibujos respecto de cómo era su lugar de origen (calles, plazas, iglesia, etc.). Se promoverá en la exposición oral el reconocimiento de las características propias de cada pueblo.
- **Lo que más me gusta de allí**: El objetivo de dicho encuentro consiste en exponer cuales son las costumbres propias de cada zona geográfica de Bolivia. Se organizaran grupos de padres según su lugar de procedencia, proponiendo la realización de una lamina para su posterior muestra.
- **Lo que más me gusta de aquí**: El objetivo de la actividad consiste en que las familias bolivianas reconozcan lugares y aspectos que mas le gustan de Mar del Tuyu. Luego deberán indicar que costumbres propias del lugar han incorporado durante su tiempo de residencia.
- **Mi lengua nativa**: Teniendo en cuenta todo aquello que cotidianamente forma parte del discurso escolar (espacios, objetos, vestimenta, actores, etc.) se orientara a los padres a que traduzcan en su lengua de origen, aquello que propongan padres de origen argentino y comunidad educativa.
- **Nuestros sabores**: En dicho taller se propondrá que tanto padres de comunidad boliviana como argentinos, compartan platos típicos de su lugar de origen.
- **Cultura Andina**: La actividad organizada para dicho encuentro, será la exposición de artesanías y tejidos realizados por padres de comunidad boliviana. Se planificara con anticipación que aquellos padres que se encuentren interesados, realicen explicación y demostración de cómo se confecciona determinada artesanía. Por su parte, se proporcionara a padres argentinos y comunidad educativa los materiales necesarios para la elaboración de los mismos.

Cronograma

- Se implementara un taller quincenalmente, en turno mañana y tarde respectivamente.
- Se realizaran 6 talleres y luego se procederá a realizar la evaluación y medición de los resultados.

Responsabilidades

- Los talleres serán planificados y coordinados por directivo y 2 docentes quincenalmente.

Evaluación

En la etapa de evaluación se tendrán en cuenta las devoluciones realizadas en cada encuentro. Se viabilizara que todos los participantes propongan temáticas para generar nuevos Talleres Participativos de Encuentro Intercultural.

Segunda Parte: Trabajo de campo

CAPITULO VII Aspectos Metodológicos

7.1 Tipo de diseño

La metodología sobre el que se plantea este trabajo final corresponde a un tipo de investigación exploratorio-descriptivo de diseño cualitativo. En relación a ello C. Sabino explica: “son investigaciones exploratorias aquellas que solo se proponen alcanzar una visión general, aproximativa del tema en estudio” y describe a las investigaciones descriptivas como aquellas “que se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto su estructura o comportamiento. Se ocupa de la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente” (Sabino, 1998:93-94).

Siguiendo al posicionamiento anterior, la elección metodológica se orienta hacia la estrategia de investigación cualitativa, la cual "[…] se interesa en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. Las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos análisis y de explicaciones flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son productos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes […] la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe explica, elucida, construye y descubre (Vasilachis, 2007:47).

El contexto de investigación se construye a través del trabajo de campo el cual "es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes" (Rockwell en Guber: 2005:47). Este recorte es construido activamente entre el investigador y el informante.

7.2 Problema de investigación

El planteamiento del problema toma como marco las actuales leyes de Educación Nacional nº 26.206, la Ley de Educación Provincial nº 13.688, la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes nº 26.061, la Ley Provincial de la Promoción y Protección de los

Derechos de los niños nº 13.298, El Programa Asignación Universal por Hijo para la Protección Social y la ley de Migraciones 25871. Esta ultima sancionada por el Congreso nacional en diciembre de 2003 representa un cambio categórico en la política migratoria y un logro histórico; así como la recepción de principios vigentes en el contexto internacional y la transformación del paradigma que sustentaba la política de la "seguridad nacional" como valor a proteger ante la amenaza potencial de los extranjeros al reconocimiento del derecho humano a migrar.

Es a partir de las políticas anteriormente expuestas, con una impronta fuertemente inclusivas, que se advierte en la actualidad que en los espacios escolares del sistema de educación inicial de gestión pública, paradojalmente, se sostienen discursos que justifican la desigualdad, que legitiman, reproducen y naturalizan prácticas de exclusión. La situación antes mencionada permite observar que desde la comunidad educativa se reproducen las mismas relaciones de poder dominantes y asimétricas de antaño en relación a las familias inmigrantes bolivianas. Resulta entonces, necesario reflexionar en torno a cómo se construyen relaciones sociales con los considerados diferentes "otros" en especial con la comunidad de inmigrantes bolivianos desde la institución educativa y viceversa, a fin de dar cuenta acerca de las formas que adquiere la denominada inclusión de las familias bolivianas al Jardín de Infantes nº 904 de la ciudad de Mar del Tuyu.

7.3 Objetivos:

De acuerdo con Ruth Sautu los objetivos "constituyen una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado. En la práctica, los investigadores suelen distinguir entre objetivo/s general/es y objetivos específicos. El primero es considerado el "foco" del estudio (Robson, 1994), del que se desprenden los objetivos específicos o preguntas de investigación" (Sautu, 2005:36).

Objetivo general:

Analizar y describir las diferentes formas que adquiere la inclusión social de las familias de nacionalidad boliviana cuyos hijos e hijas concurren al Jardín de Infantes Nº 904 de Mar de Tuyú.

Objetivos específicos:

1) Identificar el bilingüismo y describir las prácticas discursivas.
2) Describir los dispositivos de participación que se construyen desde la institución educativa tendiente a visibilizar la inclusión de las familias al Jardín de Infantes
3) Conocer la procedencia de la región andina boliviana de los padres de los niños que asisten al Jardín.
4) Caracterizar las manifestaciones actitudinales por parte de las familias de origen bolivianos respecto a la comunicación con el Jardín.

7.4 Unidad de Análisis

La unidad de análisis esta constituida por las familias inmigrantes Bolivianas pertenecientes al Jardín de Infantes nº 904 de la ciudad de Mar del Tuyu. Partido De la costa.

7.5 Técnicas de recolección de datos

En este proceso de conocimiento se emplearon las siguientes herramientas cualitativas para la recolección de datos:
Observación documental, entendiendo a la misma, tal como propone Sierra Bravo en Técnicas de investigación social[41], como aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en

[41] Sierra Bravo Restituto, Técnicas de investigación social, Madrid, Paraninfo, 1999.

cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente".

Observación participante y no participante dentro y fuera del establecimiento educativo, en horario de ingreso y salida, actos escolares, paseos programados, etc.

Entrevistas[42] abiertas y semi-estructuradas a directivos, docentes y familias.

Las técnicas antes mencionadas permitieron realizar una indagación e integración teórica-empírica que posibilitaron cumplimentar los objetivos de conocimiento propuestos.

[42] La elección de esta técnica se apoya en considerar que "Los testimonios orales recabados mediante entrevistas proporcionan, por un lado, información explícita sobre algo; es decir, información referencial fáctica sobre acontecimientos, procesos, situaciones. Pero también la manera en que esos acontecimientos son relatados brinda otro tipo de información: aquella queda cuenta de las interpretaciones del entrevistado, las significaciones que construye, los sentidos que le otorga a la propia experiencia, sus valores y creencias." (Alonso y Falchini en Vega, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- ALEMANY MARTINEZ, C. “Integración e Inclusión”: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo, Cuaderno de educación y desarrollo, Vol 1, Nº 2, Abril 2009. (En Línea: 10 de octubre del 2012). Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm

- ANSION, J. “La escuela intercultural” Ponencia, seminario virtual, Pontificia Universidad Católica de Perú, 1997. (En línea: 20 de Febrero del 2013). Disponible en: http://macareo.pucp.edu.pe/jansion/Interculturalidad/Seminariovirtual/SV-Ansion.htm

- BECERRA, M. “El pensamiento socialista en la conformación del sistema educativo argentino (1880- 1916). Una aproximación al estado de la discusión.” Preparado para participar en la reunión de Latín American Studies Association 2001, Washington DC, 6 al 8 de Septiembre de

2001. Disponible en http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/BecerraMarina.pdf

- BLANCO R., “La equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 4, nº 3, 2006. (En Linea: 03 de Octubre del 2012) Disponible en: Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm

- BOURDIE P., Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, Editorial Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires, 2003.

- BOURDIE, P. “Razones prácticas”. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama. 1999.

- CALCAGNO, E., CALCAGNO A. “El Resurgimiento Argentino”, Universidad de Lomas de Zamora, Facultad de ciencias Sociales, Buenos aires, 2011.

- CARBALLEDA A., “Problemáticas sociales complejas y políticas públicas” Universidad ICESI. Revista en Ciencias Sociales, 2010. (En Línea: 10 de octubre 2013) Disponible en: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/409/409

- CHADWICK, C. “La Psicología del aprendizaje del enfoque constructivista” Revista latinoamericana de estudios educativos. VOL. XXXI, Numero 4, 4° trimestre, 2001.

- CARRETERO, M., “Constructivismo y Educación”, Editorial Progreso, México, 1997.

- CHAVEZ URIBE, A. “El Paradigma Conductista en la Psicología Educativa”, Universidad de Colima, Facultad de Ciencias de la Educación, México, 2007.

- CORAGGIO, J. L., Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Politicas de Educação no Brasil”, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995. en: CORAGGIO, J. L. y TORRES, M., La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid, 1998. (En línea: 10de Agosto 2012) Disponible en: Disponible en: http://firgoa.usc.es/drupal/files/coraggio1.pdf

- DE JONG, E. “La Familia en los albores del nuevo milenio”, Editorial Espacio, Buenos Aires, 2001.

- DE ROBERTIS, C “ Metodología de la Intervención en Trabajo Social”, Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2006.

- DICCIONARIO EDIBA, Editorial Ediba S.R.L., Buenos Aires, 2006.

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Sitio Web www.abc.gov.ar

- DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, “Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas”. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires, 2006. (Fecha de consulta: 25 de Agosto, 2013) Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/pdf%20documentos/glosario.pdf

- DIRECCION GENERAL DE MIGRACIONES, Ministerior del Interior, Sitio web oficial, www.migraciones.gov.ar.
- DOMENECH, E. Etnicidad e inmigración ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? Versión corregida y aumentada publicada bajo el titulo "La Otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en la Argentina" en N.A. y A. educación y Antropología II. Buenos Aires, 2003. (En línea: 1 de Octubre del 2012)) Disponible en: http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154/154

- DOMENECH, E. "La visión estatal sobre las migraciones en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión", en E. Domenech (coord.) Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.

- ETCHEGARAY, M. S. y MANTEROLA, J. La comunidad boliviana en Tandil: aproximación y análisis de los "nudos" de la integración. Plaza Pública revista de Trabajo Social. Año 3, Vol, 3, p.167-188. Tandil Junio 2010.

- EROLES C. "Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social".Editorial Espacio, Buenos Aires, 2005.

- FELDSBERG, R.C., "Fronteras socioculturales: Usos y Prácticas de lectura y escritura de alumnos de comunidad Boliviana en la escuela pública Argentina y en el hogar". Revista Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 18, nº 3. 1997.

- FOUCAULT, M. "El Orden del Discurso", Editorial Fabula Tusquest Editores, Buenos Aires, 1970.

- FREIRE, P. “Pedagogía del Oprimido” Editorial Tierra Nueva, Montevideo, 1971.

- GIRALDO DIAZ, Poder y Resistencia en Michel Foucault, Universidad de Cundinamarca, Bogota, Colombia, Tabula Rasa, 2006.

- GRASSI, E., HINTZE, S., NEUFELD, M.R. Políticas sociales, crisis y ajuste estructural, Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de laS políticas alimentarias., Editorial Espacio, Buenos Aires, 1994.

- GUTIÉRREZ, A. “Pobre’, como siempre… Estrategias de reproducción social en la pobreza.” Editorial Ferreyra. Argentina.2004

- GUBER, R. “El Salvaje metropolitano”. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Editorial Paidos, Buenos Aires, 2005.

- INODEP “Experiencias de concientización” Posiciones dialécticas y perspectivas, Editorial Marsiega, Madrid, 1978.

- IÑIGUEZ RUEDA. L.” Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Barcelona 2006. (En línea: 2 de Abril del 2013), Disponible en: http://books.google.com.ar/books?id=qmo9npQn510C&pg=PA89&lpg=PA89&dq=lupicinio+iniguez+rueda+analisis+del+discurso&source=bl&ots=gs43aI5MmE&sig=FuNQnte4kwGMIUeNkVm0996SojU&hl=es&sa=X&ei=uTFbUd2RGITk4AOhxIDIBw&sqi=2&ved=0CDYQ6AEwAg

- JELIN, E. “Las familias latinoamericanas en el marco de las Transformaciones globales: Hacia una nueva agenda de políticas públicas”. CONICET- Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. En .Reunión de Expertos “políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales” Cepal, Sala Medina, Junio, 2005.

- JIMENEZ, G. “Introducción a la sociología de Pierre Bourdie”, Colección pedagógica universitaria, nº 37-38, Enero-Junio/ Julio-Diciembre, 2002. (En línea: 20 de Octubre 2012) Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf

- KIRCHNER A., Políticas Sociales del Bicentenario, Un modelo Nacional y Popular, Tomo I, Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación., 2.010.

- KIRCHNER A., Políticas Sociales del Bicentenario, Un modelo Nacional y Popular, Tomo II, Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación, 2.010.

- MAGLIANO, M. J., “Migración, género y desigualdad social. La migración de mujeres bolivianas hacia argentina”, Universidad Nacional de Córdoba, 2009. (En línea: 1 de octubre del 2012) Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n2/04.pdf

- MESCHINI, P. “El debate en torno al Modelo de Desarrollo Argentino: alcances y limitaciones para repensar la desigualdad” ponencia presentada en el marco IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de las Capabilidades Humanas *Educación y Empleo en el Siglo XXI desarrollada el* 3 y 4 de mayo, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA República Argentina, publicado on line en el sitio web http://congreso.unlzsociales.com.ar

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Sitio web. www.me.gov.ar

- NASSIF R. “Pedagogía General”, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1958.

- NEUFELD, “Las familias en la escuela primaria: transformaciones en la historia reciente”, Revista Propuesta Educativa Año VII N°14, Agosto, FLACSO, 1996.

- PAROLA, R., “Producción de conocimiento en Trabajo Social”, Editorial Espacio. Bs. As. , 2009.

- PARRA ORTIZ, J. M. “La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas” Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad Complutense de Madrid, 2004. (En línea: 10 de noviembre 2013). Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_07.pdf

- PISCITELLI, A. “Saber, poder y verdad” Capitulo 4, Del Lenguaje y la Comunicación, Epistemologias de las Ciencias Sociales. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarria ,1987.

- PUIGGRÓS, A. “Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino”, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

- PUIGGRÓS, A. “Que paso en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente” Editorial Galerna, Buenos Aires 2006.

- ROBIN, S. O. “La Pedagogía Tecnicista” Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra pedagogía 1. (Fecha de consulta: 10 Octubre 2013) Disponible en: http://www.teoriaeducacion.ecaths.com/index.php?q=textos&_pagi_pg=2

- ROZAS PAGAZA, M. “Una perspectiva teórica- metodológica de la Intervención en Trabajo Social”. Editorial Espacio, Buenos Aires, 2002.

- RUIZ, A., “Bases historio-epistemológicas de la Psicología Cognitiva”. Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina, Mayo del 2010. (En línea: 8 de Agosto del 2012) Disponible en: http://faceweb.uncoma.edu.ar/materias_web/psicologiageneral/imagenes/Unidad%20II/05-%20Cognitiva%20A.%20Ruiz.pdf

- SAVIANI, S. “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones. Revista Colombiana de educación. N| 13 septiembre. 1984. (En línea: 20 de junio, 2013) Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce13final.pdf

- SABINO, C. A., “Como hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos”. Editorial Lumiere/Hvmanitas, Buenos Aires, 1998.

- SERVINDI, “Interculturalidad: Desafió y proceso en construcción”, Manual de Capacitación, Editorial Sinco Editores, Lima, Perú, 2005.

- SIERRA BRAVO, R. “Técnicas de investigación social”, Paraninfo, Madrid, 1999.

- SINISI, L. “Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica”. NAYA, Noticias de Antropología y Arqueología, 1997. (En línea, 10 de Septiembre 2012) Disponible en: http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/14.htm

- SOSSA ROJAS, A. “Verdad, discurso y libertad en Foucault. Reflexiones a partir de su etapa arqueológica”. Universidad Católica de Chile. Aposta, Revista Electrónica de Ciencias Sociales, nº 54, Julio, Agosto y Septiembre 2012. (En Linea, 02 de Enero del 2014) Disponible en: http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/asossa1.pdf

- TEDESCO, "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema Educativo argentino" (1983), en Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Ediciones Solar, Buenos Aires, 1993.

- THISTED S. "Familias y escuela en la trama de la desigualdad", Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23 a. Reunião Anual, 24 a 28 de setembro/2000 Caxambu - MG (En linea: 20 de Agosto del 2013) Disponible en: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1419t.PDF

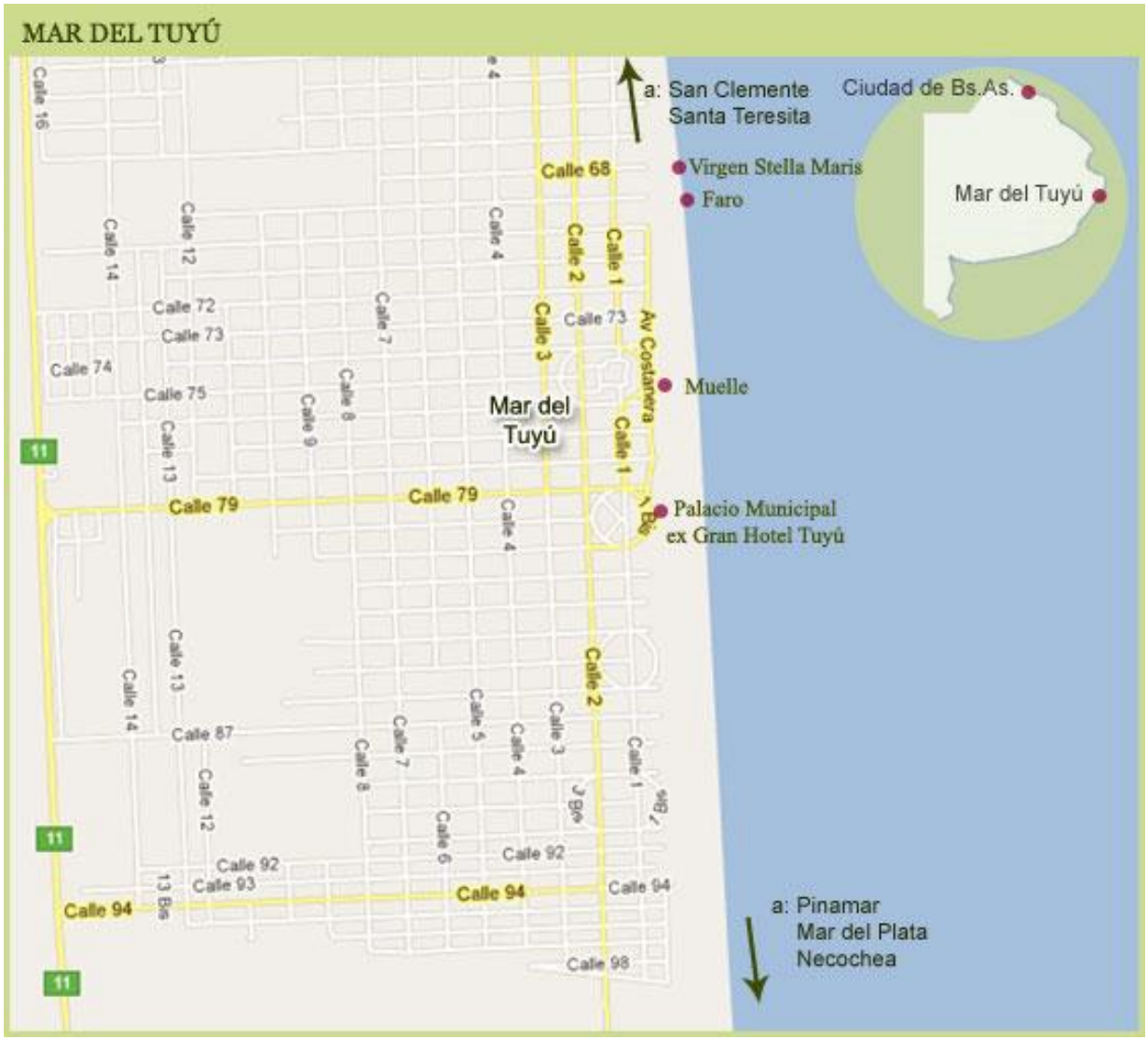
- UNICEF, "Nuevas formas de familia" Perspectivas nacionales e internacionales" UNICEF, Udelar, Noviembre, 2003 (En línea: 10 de Noviembre 2013) Disponible en: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

- VASILACHIS de GIALDINO, I. "Estrategias *de Investigación cualitativa".* Editorial Gedisa, Buenos Aires, 2007.

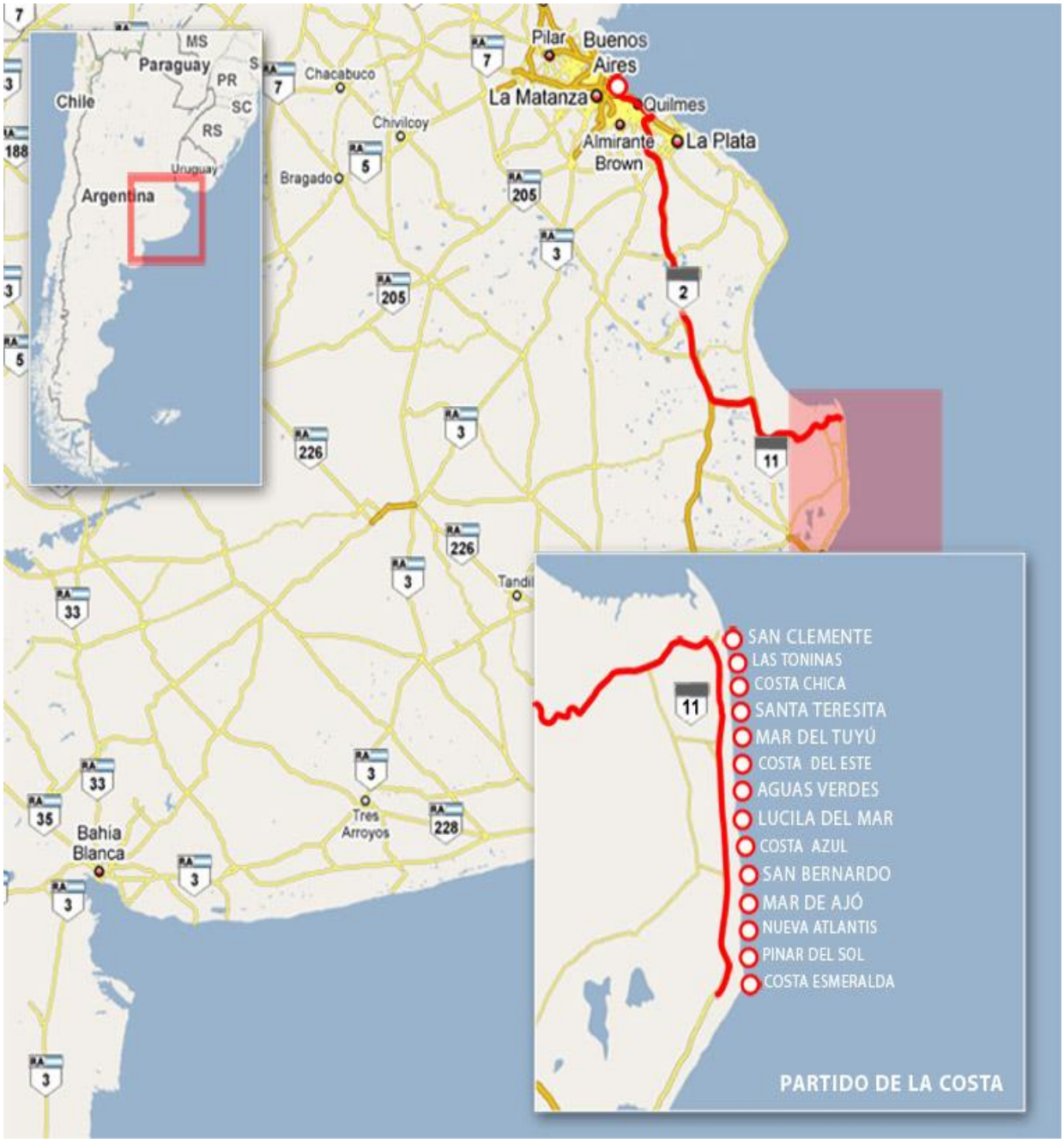
- VIGOTSKY, L. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, México, 1988.

Anexo

Mapa de Mar del Tuyu



Mapa Partido de La Costa



Mapa de Bolivia

Bolivia
International boundary
Department boundary
National capital
Department capital
Railroad
Road
Sucre is the legal capital and seat of the judiciary.
0 50 100 150 Kilometers
0 50 100 150 Miles
Lambert Conformal Conic Projection, SP 12S/2030S
BRAZIL
PERU
BRAZIL
PARAGUAY
CHILE
ARGENTINA
SOUTH PACIFIC OCEAN
PANDO
BENI
LA PAZ
ORURO
POTOSÍ
COCHABAMBA
SANTA CRUZ
CHUQUISACA
TARIJA
Bôca do Acre
Porto Velho
Rio Branco
Ariquemes
Ji-Paraná
Guajará-Mirim
Riberalta
Iñapari
Cobija
Puerto Maldonado
Vilhena
Santa Ana
San Borja
Trinidad
Juliaca
Puno
Lago Titicaca
ferry
La Paz
Desaguadero
Guaqui
Toquepala
Ilo
Tacna
Putre
Arica
Oruro
Lago Poopó
Cochabamba
Chimore
Santa Rosa del Sara
Montero
Santa Cruz
San José de Chiquitos
Roboré
Puerto Suárez
Corumbá
Cáceres
Aiquile
Sucre
Potosi
Uyuni
Camiri
Capitán Pablo Lagerenza
General Eugenio A. Garay
Mariscal Estigarribia
Tarija
Villazón
La Quiaca
Tartagal
San Ramón de la Nueva Orán
San Salvador de Jujuy
Iquique
Tocopilla
Calama
Mejillones
Antofagasta
Concepción
undefined
Pan American Highway
Base 802148 (R00815) 11-93