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

2000

El trabajo social en el marco de la educación intercultural

Biscayart, María Betina

http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/584

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social.

Tesis de Licenciatura en Servicio Social.

Tema: El Trabajo Social en el marco de la *Educación Intercultural.*

Directora: Lic. Stella Maris Colombo

Codirectora: Dra. Ana Lía Coll

Alumnas: María Betina Biscayart

Verónica Rubí

Biblioteca C.E.C.S. - S.S.
Inventario 2327
Vol
Ejemplar 1
Universidad Nacional de Mar del P

Fecha: diciembre 2000.

"Si el otro es diferente,
seguramente hay cosas
que pueda aprender de él".
Daniel Filmus

Queremos agradecer a todas las personas que colaboraron y ayudaron a que podamos realizar nuestro trabajo final, especialmente:

- a la Lic. Perla Colombo, por ser nuestra guía,
- a la Dra. Ana Lía Coll, por creer en nosotras y acompañarnos,
- a la comunidad educativa de las escuelas seleccionadas para la investigación, ya que sin ellas el trabajo no hubiese sido posible,
- y a todos los diferentes que tienen el derecho a ser reconocidos.

En este momento tan importante de mi vida y mi carrera quiero agradecer a esas personas especiales que me acompañaron con su apoyo y amor:

- a mis padres que me dieron la vida y la libertad, con los sacrificios que esto implica,
- a mis hermanos, por su amistad,
- a mis amigos, entre ellos Lorena, Ana, Natalia, Claudia y Fede, por esos "mágicos momentos",
- a Javier, por su presencia incondicional,
- y a Vero, porque juntas cumplimos uno de nuestros sueños.

Gracias a todos, los quiero.

Betina

Gracias a las personas que por quererme me han ayudado a alcanzar este sueño tan deseado:

- gracias a mi mamá, por haberme dado la vida y por haberme educado en los valores de servicio, solidaridad y justicia, que son los que hoy guían mi vida,
- gracias a mis hermanas, por estar presentes en los momentos en que las necesito,
- gracias a mis amigas: Anabella, Lorena y Ana, por todos los años de nuestras vidas que compartimos juntas,
- gracias a Fede, por su amor de cada día que es el que me hace feliz y me ayuda a crecer,
- y gracias a Beti porque juntas y con mucho esfuerzo logramos completar uno de los ciclos más importantes de nuestras vidas.

Vero

Indice

Página

- **Introducción** 6
  - → Reflexiones acerca del proceso de producción del trabajo..... 8

- **Primera Parte:** Marco Teórico 11

Capítulo I:
La realidad del migrante en Argentina 12
- → Contexto social 12
- → Inmigración de países limítrofes 13
- → Derechos Humanos 16
  - Declaración de los Derechos Humanos 16
  - Convención de los Derechos del Niño 18
  - Violación de los derechos del Niño Migrante 20

Capítulo II:
Situación del niño migrante dentro del Sistema Educativo 24
- → Marginalidad 24
  - Educación y marginalidad 25
- → Discriminación 27
  - Manifestaciones de discriminación racial 27
  - Consecuencias de la discriminación racial 29

Capítulo III:
Educación en la diversidad 32
- → La conformación del sistema educativo 32
- → ¿Educación para todos? 34
  - Educación Multicultural 36
  - Educación Intercultural 36

Capítulo IV:
La socialización del alumnado en contextos multiculturales 38
- → Socialización e identidad étnica 38
- → La cultura en la escuela 40
- → Escuela Integradora 41

Capítulo V:
El rol del Trabajador Social 44
→ El Trabajo Social en el marco de la Educación Intercultural.. 46

- **Segunda Parte:** Trabajo de Campo 49

Diseño Metodológico 50
→ Inserción 54
→ Diagnóstico 56
Perfiles Institucionales 58
Tabulaciones (directivos, EOE, docentes) 66
Gráficos 82
Investigación de campo 87
→ Planificación 97
Proyecto 98

- **Conclusión** 107

- **Anexo** 111
→ Carta de presentación a las escuelas 112
→ Guía de entrevistas semiestructuradas 113
→ Guía de observaciones 116
→ Entrevistas, observaciones e interpretaciones de las cuatro escuelas 118
→ Registro de clase 119
→ Cuento del Proyecto 127

- **Bibliografía** 129

Introducción

El interés de trabajar sobre la problemática planteada: **"Los procesos de discriminación y asimilación que viven los estudiantes provenientes de culturas minoritarias, con relación a la cultura dominante, dentro del primer ciclo de la Educación General Básica, ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires"**, surge de nuestras experiencias en la residencia institucional; una realizada en la sala de salud del Boquerón, donde se puede apreciar un alto porcentaje de población boliviana; y la otra en el E.O.E. de la escuela N°69, a la cual asisten niños extranjeros, provenientes de Chile y Paraguay. Desde estos sectores diferentes, como son salud y educación, pudimos observar que los actores provenientes de culturas minoritarias, en muchas ocasiones son discriminados por la cultura hegemónica.

Cabe destacar que Mar del Plata es una sociedad multicultural y que por sus características geográficas, turísticas, climáticas y laborales, recibe anualmente un alto número de migraciones internas y externas, que redundan en la radicación de un porcentaje significativo de esa población en nuestra ciudad.

Desde el Trabajo Social, reconociendo el respeto por la diversidad cultural y amparándonos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, creemos necesario intervenir ante aquellas situaciones de maltrato que atentan contra la integridad de la persona, valorizando las culturas minoritarias y reconociendo la diversidad cultural como una de las alternativas de crecimiento.

La Convención de los Derechos del Niño, en su artículo 30, hace referencia al derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas a tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

A su vez, el Código de Etica del Colegio de Trabajadores Sociales, en su primer capítulo, formula principios que consideramos en nuestra investigación de grado:

1. Todo ser humano posee un valor único, con independencia de origen, sexo, edad, creencia, etnicidad, condición socioeconómica, o de su contribución a la sociedad.
2. Toda persona humana tiene el derecho de realizarse plenamente para y con los demás.
3. Toda sociedad, cualquiera que sea, debe funcionar con miras a proporcionar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros.
4. El Trabajador Social Profesional tiene como misión el compromiso con los demás, lo cual debe primar sobre cualquier otro interés o ideología particular. Debe contribuir con su accionar democrático, a la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Consideramos el rol del Trabajador Social en la escuela como capacitador, nexo y potencializador de la educación intercultural, desde el marco de los principios de acción del Servicio Social:

- "establecer una relación democrática con los usuarios
- conocer y respetar sus valores y normas culturales
- intervenir con una perspectiva histórica
- conocer la realidad social de manera integral
- apoyar el desarrollo de concientización y motivación del cambio social
- desarrollar el sentido de responsabilidad y de compromiso en la resolución de sus problemas, promoviendo su participación activa y consciente en todos los niveles de decisión" [1].

El presente trabajo está compuesto de dos partes, la primera es el Marco teórico referencial, la cual está subdividida en cinco capítulos, donde desarrollamos las siguientes temáticas: la realidad del migrante en Argentina, la situación del niño migrante dentro del sistema educativo, la educación en la diversidad, la socialización del alumnado en contextos multiculturales y el rol del trabajador social en el marco de la *Educación Intercultural.* La segunda parte es el Trabajo de campo, el cual está sistematizado de acuerdo a la metodología de Margarita Rozas Pegaza: inserción, diagnóstico y planificación.

[1] CELATS. "La práctica profesional del Trabajo Social. Guía de análisis". Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1983. Pag 40.

El proceso de investigación que nos permitió recoger los datos en forma directa sobre la realidad, lo realizamos a través de la implementación de la investigación exploratoria- descriptiva. Llevamos a cabo una investigación cuanti-cualitativa, estudiando la realidad en su contexto natural, teniendo como *objetivo identificar e interpretar la problemática planteada.*

La investigación la desarrollamos en cuatro escuelas del Partido de General Pueyrredón, centrándonos en los niños del primer ciclo provenientes de países limítrofes, pertenecientes a culturas minoritarias y su interacción en la comunidad educativa.

Realizamos entrevistas a Directivos, Profesionales de Equipos de Orientación Escolar y Docentes, y observaciones de clases y recreos que nos permitieron aproximarnos al conocimiento de la realidad institucional en relación a la temática de la *Educación Intercultural.*

El propósito último de este trabajo de tesis es poder realizar un aporte al servicio social y a la sociedad; a través de propuestas que consideramos superadoras de procesos de marginación y discriminación, con el objetivo de "lograr procesos de integración intercultural, desde el reconocimiento de la diversidad, que contemple a la comunidad educativa en su conjunto: alumnado, directivos, profesionales, docentes y familias".

Reflexiones acerca del proceso de trabajo

Iniciamos nuestro trabajo de tesis a partir de nuestra preocupación como futuras Trabajadoras Sociales con respecto a la convivencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio y la relación de maltrato que se establece entre la cultura mayoritaria sobre las minoritarias. Este maltrato que se manifiesta en prácticas discriminatorias y asimilacionistas lo hemos percibido en distintos ámbitos de la sociedad. Para nuestra investigación tuvimos la necesidad de realizar un recorte de la problemática, por eso elegimos trabajar en el área de educación, ya que consideramos que es el espacio de formación más propicio para transformar conductas y fomentar la integración social.

Comenzamos nuestra búsqueda bibliográfica y el primer hallazgo fue la Educación Multicultural, por este motivo es que en el Plan de tesis utilizamos esta terminología, con el avance de la investigación y de la lectura bibliográfica identificamos que el término apropiado para emplear en nuestra investigación es *Educación Intercultural*, e hicimos las modificaciones pertinentes. Cabe aclarar que en nuestra formación como profesionales el tema no fue abordado y era novedoso para nosotras, es por esto que iniciamos nuestra exploración sin ningún referente teórico. Tuvimos dificultades en cuanto a la obtención de material bibliográfico específico por ser un tema relativamente nuevo. En nuestra búsqueda nos encontramos con informantes claves, entre ellos Lic. Silvia Lucifora, que realizaron aportes significativos para nuestra investigación.

La investigación de campo la iniciamos a partir de nuestros conocimientos obtenidos de la lectura bibliográfica, sin haber construido el marco teórico específico, esto repercutió tanto positiva como negativamente en el desarrollo de la investigación. Lo positivo fue que conocimos la problemática en base a situaciones concretas y lo negativo se presentó en el momento en que sistematizamos los datos, teniendo que realizar un doble trabajo.

En relación al trabajo de campo la receptividad por parte en las escuelas tuvo diversos matices, tuvimos algunas situaciones en que las entrevistas se realizaron sin inconvenientes, con una buena predisposición de los distintos actores de las instituciones; y otras en las que percibimos un alto grado de resistencia que se manifestó en: la actitud de desinterés y falta de respeto ante nuestra presencia, el encuadre en que se realizó la entrevista, las respuestas acotadas. Esto provocó en nosotras sentimientos de indignación de los cuales tuvimos que apartarnos para realizar un análisis objetivo de la investigación.

En las entrevistas realizadas nos encontramos ante expresiones de maltrato desde el discurso explícito e implícito de directivos, profesionales y docentes que si bien era un material rico para nuestra investigación fue difícil enfrentarnos con esa realidad.

A partir de la construcción de nuestro marco teórico y del análisis de la investigación, constantemente nos surgen nuevas inquietudes para seguir profundizando sobre el tema de la diversidad cultural, es por esto que consideramos que el trabajo de tesis tiene un final, pero la investigación no concluye aquí.

Como futuras profesionales en Trabajo Social nos parece interesante y enriquecedor el tema de la *Educación Intercultural*, entendiendo que el Trabajador Social no puede apartarse de la sociedad multicultural en la que interviene.

Primera Parte

Marco Teórico

Capítulo I

La realidad del migrante en Argentina

En este primer capítulo realizamos una síntesis global de la situación social, política y económica del país, incorporando la figura del inmigrante limítrofe en el análisis. A continuación desarrollamos la situación del migrante en un entorno social diferente y la política migratoria que lo contempla. Como cierre de este capítulo reflexionamos sobre los Derechos Humanos y específicamente los del Niño para conocer el amparo legal del niño migrante y en qué medida éste es privado de sus derechos.

Contexto social

Muy Bien!

En la actualidad nos encontramos ante la presencia de un sistema neoliberal que funciona como un totalitarismo, pero es también un dogmatismo, pues sus principios oscuros y contradictorios, se presentan como verdades incuestionables.

El neoliberalismo es una doctrina que ha sustentado una verdadera guerra económica contra la mayoría de la población. Existe una política de desmantelamiento del Estado de Bienestar, en consecuencia, los estados sustentados en la tutela de los derechos sociales y las políticas de bienestar se han convertido en estados subordinados a los centros de poder financiero internacional y funcionales a las nuevas políticas.

La política que sustenta esta doctrina es la de "alcanzar la eficiencia económica", generando en América Latina distintos fenómenos: desempleo, subempleo, nuevos pobres, desnutrición y restricción al acceso de servicios públicos fundamentales, como son la salud y la educación.

Esta larga crisis estructural del Estado de Bienestar y del modelo de acumulación y el desarrollo de un nuevo marco estatal, neoliberal, conservador y asistencialista, produce procesos de exclusión cada vez más abarcativos de amplios sectores de la sociedad.

Acompañando estos profundos cambios que conllevan al desempleo, la precarización laboral, la baja de salarios, se ha producido una focalización en la presencia de los "otros", por ejemplo los extranjeros, como los responsables de distinta manera y en distinto grado de esta crisis y los depositarios de los atributos de un polo negativo de la ciudadanía.

La crisis económica y social del modelo, genera condiciones en las que se produce la politización de la condición étnica, usada y manipulada en la acción política como las manifestaciones xenófobas registradas en los últimos años. El inmigrante ilegal hoy es percibido como una amenaza, un competidor con relación a los empleos posibles, un apropiador ilegítimo de los recursos sociales disponibles.

Inmigración de países limítrofes

La migración significa todo movimiento o movilidad de gente en el tiempo, y/o en el espacio físico.

"La decisión de migrar está unida a expectativas de búsqueda de mejores condiciones de vida para la subsistencia y/o la realización personal y familiar" [2]. Los países de procedencia son expulsores, los de acogida no siempre muestran una actitud favorable a la llegada de extranjeros, expresándose a través de prácticas discriminatorias, prejuicios, temor a que arrebaten los puestos de trabajo a los locales, etc. "Las migraciones procedentes de países subdesarrollados o de zonas más desfavorecidas se basan en la búsqueda de alguna ventaja alternativa, como por ejemplo el uso de bienes y servicios disponibles a nivel colectivo, expectativas laborales, ocupación de tierras fiscales" [3].

A principios de siglo las migraciones eran asociadas al desarrollo vertiginoso del continente americano. La existencia de prejuicios antimigratorios por partes de algunos sectores de las sociedades

[2] Dell' Anno, Amelia. "Interculturalidad y Educación para la convivencia. Definiendo un estilo de vida". Artículo publicado en el libro "Promoción Social Comunitaria". Grupo de investigación: Promoción de desarrollo de Comunidades. Director Alberto J. Dieguez. Edit. Espacio. Buenos Aires. 1998. Pag 156.

[3] Dell' Anno, Amelia. (Idem). Pag 157.

receptoras era ocultada por la visión del aporte positivo del migrante a la economía y la cultura de dichas sociedades.

En la actualidad, las migraciones son más sinónimo de traslado de la pobreza que de un elemento indispensable para el desarrollo. La imagen del migrante como portador de la esperanza del futuro ha dado lugar a la de la amenazante invasión de los que no tienen futuro. Por esta razón estamos frente a un fenómeno diferente, ya que la percepción global frente a las migraciones ya no refleja el espíritu de promoción de las políticas de inicio del siglo. Hoy en día las percepciones generalizadas son o de tolerancia o de rechazo al migrante, por considerarlo un problema social y económico.

La política migratoria argentina, desde sus inicios, se ha caracterizado por ser restrictiva y selectiva, construyendo un determinado perfil de inmigrante. Citando a María Rosa Neufeld (1999) los antecedentes más relevantes que encontramos son:

- En la Constitución de 1853 se delinea una política inmigratoria dirigida a captar contingentes europeos, a los que se le garantiza un status jurídico en igualdad de condiciones con los nativos.
- En el período 1870- 1929, en la conformación del Estado Argentino, se encuentran normas que ejercen un mayor control sobre el ingreso de inmigrantes: se les prohibe la entrada a los que posean un vicio orgánico, a los enfermos de mal contagioso, los dementes, mendigos, presidiarios o criminales, a los mayores de sesenta años que no fuesen jefes de familia; además eran considerados inútiles para el trabajo los ciegos, sordomudos, paralíticos, inválidos de ambos brazos o del brazo derecho, los gitanos y las mujeres solas con hijos menores de diez años.
- En 1910 se dicta la ley N°7029 conocida como la ley de "Defensa Social" que reglamenta la admisión de extranjeros en el territorio argentino. La seguridad y el orden son tenidos como valores tales que legitimas la expulsión y restricción del ingreso. Se identifican dos imágenes del extranjero: el civilizado y el subversivo.
- En el período 1930- 1945 se inicia un control de datos sobre la entrada y salida del país de extranjeros para formular políticas inmigratorias adecuadas; se determina la selección de la inmigración haciendo referencia a la competencia de mano de obra local y a la necesidad de proteger el trabajo de aquellos que ya están radicados en el país.

- En el período 1946- 1955 se define una inmigración seleccionada culturalmente asimilable y físicamente sana. Se optaba por inmigrantes que fuese pescadores, técnicos industriales y obreros especializados.
- A partir del golpe de estado del 55 se comienzan a aplicar severos criterios selectivos para la elección de colonos extranjeros, aunque se sigue asociando la idea de la necesidad del aporte inmigratorio con la colonización de tierras. A su vez se sancionan decretos y leyes para impedir el trabajo y la permanencia de extranjeros ilegales.
- En el período de 1970- 1983 se fomenta la entrada de inmigrantes con capital propio, manteniendo el criterio del inmigrante europeo. También en este período se regulariza el trabajo de extranjeros y se pauta el ingreso, la permanencia y la expulsión de los mismos.
- Apertura democrática, período 1983- 1989, se implementó una política restrictiva respecto de los inmigrantes limítrofes, debido a la situación económica del país.
- Desde noviembre de 1992 a 1994, se efectúa una prórroga para trámites de radicación de extranjeros indocumentados. En contraposición a esto, la legislación Argentina obliga a presentar el documento de identidad o certificado de nacimiento del país de origen y constancia de permanencia en el país, desde antes del 31 de diciembre de 1991.
- En el período posterior a la Reforma de la Constitución (1994). El decreto N°1023 apunta a facilitar la radicación de extranjeros en condiciones de invertir en el país y establece nuevos requisitos para los migrantes sin capital, estos deberán acreditar la existencia de un contrato de trabajo previo. Con esta medida se trata de poner freno al ingreso de migrantes de países limítrofes.
- La ley N°24393, sancionada en noviembre de 1994, establece un sistema de multas para aquellos que contrataran mano de obra clandestina.
- A partir de la reforma constitucional de 1994, se incorporan declaraciones internacionales sobre derechos humanos, en las que se contempla al inmigrante como un ciudadano de derechos y obligaciones.

La integración activa del migrante como ciudadano con plenos derechos en la sociedad receptora, es decir, el tratamiento equitativo del extranjero en relación al nativo, es fundamental en la legitimidad de una política migratoria. La igualdad de trato y oportunidades, la no discriminación por diferencias culturales o religiosas y el libre acceso a los servicios que la sociedad brinda al conjunto de los ciudadanos,

principalmente salud y educación, son elementos que conforman ese trato equitativo.

En este trabajo se aborda la realidad del niño migrante de países limítrofes, en el contexto del sistema educativo.

Derechos Humanos

El trato equitativo al que nos referimos para con el nativo y el inmigrante, los dos en condición de ciudadanos, tiene su fundamento en los Derechos Humanos.

"La Constitución Nacional fue ampliando secuencialmente con su proceso de reformas (1949, 1957, 1994), el cuadro de derechos y garantías que gozan los habitantes de la Nación Argentina... El artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional reformada en 1994, incorpora once declaraciones, pactos y convenciones internacionales de derechos humanos que tienen desde entonces un rango superior a la legislación positiva" [4]. Todos ellos se encuentran estrechamente relacionados con la temática planteada en el trabajo, la interculturalidad en el sistema educativo. Serán analizados en particular la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. A su vez esta última será confrontada con la ley Nacional de Migraciones (22.439).

Declaración de los Derechos Humanos

Tres años después de la segunda guerra mundial se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pueblos y estados diferentes entendieron a la declaración como "ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse".

Ante la sociedad multicultural que se nos presenta en la actualidad, y en el marco de la *Educación Intercultural*, consideramos esencial el

[4] Eroles, Carlos. "Los Derechos Humanos. Compromiso ético del Trabajo Social". Edit. Espacio. Argentina. 1997. Pag 45.

reconocimiento y la práctica de los siguientes derechos fundamentales para el desarrollo del hombre en su totalidad. Los artículos seleccionados a continuación amparan la condición del hombre migrante en nuestro territorio nacional:

Art. 1: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho..."

Art. 2.1: "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

Art. 3: "Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona".

Art. 7: "Todos son iguales ante la ley..."

Art. 13.1: "Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un estado".

Art. 15.1: "Toda persona tiene derecho a una nacionalidad".

Art. 18: "Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento de conciencia y de religión..."

Art. 19: "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión..."

Art. 22: "Toda persona tiene derecho a la seguridad social... la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensable a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad"

Art. 25: "Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios".

Art. 26.1: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos".

Art. 26.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

Convención de los Derechos del Niño

A partir de la problemática planteada en nuestro trabajo de campo "los procesos de discriminación y asimilación que viven los estudiantes provenientes de culturas minoritarias, en relación a la cultura dominante, dentro del primer ciclo de la E.G.B....": consideramos de importancia fundamentar nuestro trabajo en el marco de la Convención de los Derechos del Niño. Esta Convención tiene como base dos ideas fuerza:

- La consideración del niño, la niña y el adolescente como sujetos plenos de derecho, merecedores de respeto, dignidad y libertad, abandonando con este enfoque, el concepto de niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el estado y la sociedad.
- La consideración de los niños como personas con necesidad de cuidados especiales, lo que supone que, por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutan los adultos los niños tienen derechos especiales.

De la Convención de los Derechos del Niños hemos seleccionado los artículos que se encuentran vinculados con la situación del niño migrante en el sistema educativo:

Art. 2.1: "Los Estados Partes respetaran los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento y cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales".

Art. 6.1: "Los Estados Partes reconoce que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida".

Art. 6.2: "Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño".

Art. 7.1: "El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad..."

Art. 8.1: "Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas".

Art. 8.2: "Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer su identidad".

Art. 12.1: "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño..."

Art. 13.1: "El niño tendrá derecho a la libertad de expresión..."

Art. 14.1: "Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión".

Art. 19.1: "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de prejuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual..."

Art. 27.1: "Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social".

Art. 28.1:" Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condición de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar".

Art. 29.1: "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
c) **Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural de su idioma y sus valores, de los**

valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) **Preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena..."**

Art. 30: "En los Estados en que exista minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma".

Art. 31.2: "Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística, recreativa y de esparcimiento".

Art. 32.1: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, moral o social".

Violaciones a los derechos del niño migrante

La aplicación de la legislación interna argentina en materia migratoria viola la Convención sobre los Derechos del Niño, respecto de un elevado número de niños que están sujetos a la jurisdicción del Estado Argentino en los términos del Art. 2 de la misma.

En cuanto a los derechos que se ven lesionados como consecuencia de la contradicción que se produce entre la Ley Nacional de Migraciones (22.439) y la Convención de los Derechos del Niño, podemos mencionar:

Derecho a la educación

En el plano educativo, se dan restricciones que perjudican al niño migrante. La Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en la resolución 1378 de 1994, "obliga a los ciudadanos extranjeros a contar con

Documento Nacional de Identidad sin el cual es imposible extender el título o certificado al ciudadano indocumentado. La publicación citada destaca el carácter discriminatorio de estas medidas, dado que un ciudadano argentino que careciera de documento podría recibir de todos modos su título" [5].

El Art. 102 de la Ley Nacional de Migraciones, establece que "los Institutos de enseñanza media y superior, ya sean públicos o privados, nacional, provinciales o municipales, solamente podrán admitir como alumnos, a aquellos extranjeros que acrediten, para cada curso lectivo su calidad de residentes permanente o residentes temporarios, debidamente habilitados a tales efectos".

De esta forma el derecho a la educación es denegado para los niños cuyos padres carecen de un permiso de residencia legal vigente, en franca violación con los establecido en los Art. 1, 2, 28, 29 de la Convención.

Frente a esta situación existen básicamente dos variantes, la de aquellos niños que nunca lo han poseído y la de quienes han comenzado sus estudios contando con un permiso regular, pero que atento a su carácter temporario ha expirado transformándose su situación en irregular, y por ende imposibilitados de cumplir con la normativa aludida que obliga a su acreditación para cada curso lectivo.

Cabe mencionar que esta normativa es manifiestamente violatoria de la Convención en general y de los principios elementales de justicia, por cuanto se encamina directamente contra el niño, sacionándolo por su situación migratoria irregular de la cual no solo no es responsable, sino que tampoco está en situaciones de regularizar, por cuanto a su minoría de edad deben seguir el destino de sus padres, que en la mayoría de los casos optan por la supervivencia de su familia antes que sobre la educación de sus hijos, ya que permanecer en la República Argentina, a pesar de su situación migratoria irregular, resulta ser la única alternativa económica que les permita garantizar el sustento diario a su grupo familiar.

Por otra parte, se observa claramente cómo esta restricción al acceso escolar fomenta indirectamente el trabajo infantil.

[5] Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1999. Pag 29.

Libertad de tránsito

La carencia de un documento nacional argentino, para cuya obtención resulta necesario contar con un permiso de residencia de al menos un año, impide el acceso a numerosos servicios sociales básicos.

Esta situación de irregularidad lo lleva a vivir con la inseguridad constante de ser detenido y expulsado del lugar donde crece y desarrolla su vida cotidiana, miedo que evidentemente incide en forma negativa en esta especial etapa de su vida.

Por otro lado no es posible dejar de lado la estigmatización que implica este tipo de procedimientos para un niño.

La realidad es que el inmigrante irregular es perseguido por el Estado y las fuerzas de seguridad, ya que el mandato de la legislación migratoria a la Dirección Nacional de Migraciones y a la policía migratoria auxiliar (fuerzas de seguridad), es la regularización y control migratorio interno, lo que impone la necesaria expulsión de los extranjeros que no reúnan los requisitos legales exigidos para regularizar su situación migratoria.

Esta acción directa se dirige también hacia los niños por cuanto siguen la suerte de sus padres.

"De esta forma la restricción a los derechos fundamentales como la educación, la salud, la identidad, la libertad de tránsito, la injerencia de los poderes públicos en la vida privada, como también procesos estigmatizantes debido tanto a esta calificación de "ilegales", como a la imposibilidad de obtener un documento de identidad que permita su regular identificación... y el ejercicio de los demás derechos civiles para los cuales el mismo es requerido, sumado a la constante inseguridad de ser detectado en su calidad de residente irregular por las fuerzas de seguridad o autoridades migratorias con el consecuente proceso de expulsión que obligatoriamente debe comenzarse, entonces coloca a estos niños en una situación sumamente lesiva para su normal desarrollo y crecimiento, contraria a los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño y por ende a los compromisos internacionales que la República Argentina ha asumido" [6]. No solamente por

[6] Conclusiones de la "Jornada sobre la Protección y los Derechos del Niño Migrante". C.E.M.L.A. (Centro de Estudios Migratorios Latino Americanos). Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Coordinación de Estrategias de Gobierno. Subsecretaría de Desarrollo Sociodemográfico. 31 de agosto de 1999.

respeto al orden jurídico Nacional, sino por un criterio elemental de justicia que no permita este tipo de conductas discriminatorias hacia niños que nada han podido decidir respecto de la situación legal en que se han visto colocados, a raíz de la cual se impide su acceso a derechos fundamentales, cuya carencia puede provocar en su persona daños permanentes de imposible reparación posterior.

En un Estado de derecho como el que impera en nuestro país, este tipo de conductas no pueden ser sostenidas por el Estado, y mucho menos ejecutadas o permitidas por sus propios órganos. En consecuencia, es fundamental que se concreten los cambios legislativos necesarios para repararlas.

Capítulo II

Situación del niño migrante dentro del Sistema Educativo

En este capítulo desarrollamos las formas de maltrato que sufren los niños pertenecientes a culturas minoritarias dentro de la institución educativa. Analizamos los conceptos de *Marginalidad* y *Discriminación* relacionados con nuestra problemática planteada.

Marginalidad

La marginalidad es un proceso directamente influenciado por las condiciones estructurales y la dinámica de la sociedad global. "Es la situación de limitación que experimentan, por influencia de ciertos procesos históricos o por condiciones actuales imperantes en determinadas sociedades, algunos sectores sociales que, por tal razón, se encuentran imposibilitados para gozar de ciertos *derechos*, considerados como esenciales para su desenvolvimiento como individuo o como grupo" [7] Esta situación de marginalidad se observa, en la realidad del niño migrante cuando es privado de sus derechos, como desarrollamos en el capítulo anterior. La marginalidad es la condición en la que un individuo o un grupo quedan excluidos de un determinado sector de la convivencia social. La marginalidad y la exclusión "se conciben como la expulsión involuntaria de ciertos individuos o segmentos de la sociedad y requieren de impulsos desde fuera, desde quienes no están ni marginados ni excluidos. Los dos constituyen situaciones que atentan contra la cohesión social" [8].

[7] Rivarola, Domingo M. "Juventud y Educación: Sus proyecciones sobre la Marginalidad Social". Artículo publicado en la Revista Latinoamericana Selecciones de Servicio Social. Año X. N°32. Edit. Humanitas. 1977. Pag 16.

[8] Mendicoa, Gloria E.; Veneranda, Luciana E. "Exclusión y Marginación Social. Nuevas perspectivas para su estudio". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1999. Par 54.

El fenómeno de la marginalidad se presenta como una realidad compleja y dinámica, que depende de las configuraciones socio- políticas, demográficas, culturales y psicosociales. Estas son las dimensiones por medio de las cuales se expresa el fenómeno en cada sociedad en particular.

Según Gino Germani la situación de marginalidad deriva del grado y forma de inserción que se tenga en una o más de las siguientes dimensiones:

→ Grado y formas de inserción en el subsistema productivo.
→ Grado y formas de inserción en el sistema de consumo.
→ Grado y formas de inserción en el sistema cultural.
→ Grado y formas de inserción en el subsistema educacional y el acceso al patrimonio científico, literario y artístico.
→ Grado y formas de inserción en el subsistema político.
→ Otras áreas de marginalidad (acceso al sistema de seguridad social, la protección de la salud, el conjunto de servicios públicos).

La característica más importante de los grupos marginales es su dinamismo y su potencial de participación. El proceso de movilización o inmovilización de estos sectores depende de la relación que se establezca entre las condiciones estructurales y los atributos personales de dichos sectores.

Educación y Marginalidad

Históricamente la escuela pública se ha visto y se ve a si misma como instrumento de superación de la marginación y de la exclusión social, por su función integradora y de igualación de todos los que componen de diversas maneras el cuerpo social de la escuela. Esta intención de promoción social se confronta con los límites que las condiciones socio históricas de las sociedades capitalistas, en su versión neoliberal conservadora, imponen a las prácticas escolares.

En contraposición existe otra tendencia que considera a la educación como un factor de marginación. La escuela como institución reproduce a la sociedad, reproduciendo los modos de relacionarse, formas de comunicación, relaciones de poder.

Según esta tendencia, la marginalidad es un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad, por lo tanto la escuela como institución social cumple la función de reforzar la dominación y legitimar la

marginación. La clase que detenta mayor fuerza es la cultura dominante, que se apropia de los resultados de la producción social, y tiende a relegar a las culturas minoritarias, a su condición de marginados. La forma específica de reproducción de marginalidad social, es la reproducción de marginalidad cultural y específicamente escolar.

Esta concepción de marginalidad surge de las teorías crítico reproductivistas, que consideran como efecto de la educación la reproducción de la sociedad. Una de estas teorías tiene como pensadores a Bordieu y Passeron que definen como marginados a los grupos a clases dominados, "marginados socialmente por no poseer fuerza material (capital económico) y marginados culturalmente por no poseer fuerza simbólica (capital cultural)" [9]. Los autores sostienen que el efecto de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales. La acción pedagógica es la imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria de los grupos dominantes sobre los grupos dominados), esta imposición implica la autoridad pedagógica que se realiza a través del trabajo pedagógico (trabajo de inculcación que debe crear un hábito que debe perpetuarse).

La escuela como reproductora de marginalidad responde a un modelo de educación establecido, que tiene sus inicios en la conformación del sistema educativo, éste a su vez siempre estuvo condicionado por las políticas sociales y económicas implementadas por el gobierno de turno.

La institución educativa se encontraría entonces, entre el imperativo de superar la marginación o reproducirla. Es necesario modificar las relaciones de dominación establecidas que generan procesos de selectividad, discriminación y desigualdad, realizando una acción transformadora que tenga como opción una enseñanza de mejor calidad, apuntando al desarrollo de las potencialidades y capacidades de todo el alumnado.

La escuela puede ser un factor de exclusión, pero también puede ser un factor de cohesión, si se tiene en cuenta la diversidad de los individuos y grupos humanos, es decir el respeto a la diversidad y a la particularidad de los individuos.

[9] Saviani, Dermeval; y otros. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". Revista argentina de educación. N°3. 1984. Pag 7

Discriminación

Según Ander Egg la discriminación, del latín "lo que sirve a separar", es dar trato de inferioridad a una persona o colectividad en razón de su raza, religión, ideas, sexo, edad, condición física, mental, etc. Esta desigualdad de trato puede darse en cuanto a consideración social, derechos, prerrogativas, etc.

El tipo de discriminación que desarrollamos en nuestro trabajo es el Racismo y xenofobia. El racismo es una teoría fundamentada en el prejuicio según el cual hay razas humanas que presentan diferencias biológicas que justifican relaciones de dominio entre ellas, así como comportamientos de rechazo o agresión. El término *racismo* se aplica tanto a esta doctrina como al comportamiento inspirado en ella y se relaciona frecuentemente con la xenofobia (odio a los extranjeros) y la segregación social, que son sus manifestaciones más evidentes.

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial defina en su artículo 1 a *"toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje, u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública".*

Manifestaciones de discriminación racial

La Institución Escolar es un ámbito en el que el niño perteneciente a una cultura minoritaria experimenta diversas formas de maltrato a partir de prácticas discriminatorias y asimilacionistas. La discriminación puede materializarse en la política de enseñanza o deberse a los actos de individuos, los maestros, otras autoridades o los compañeros de estudio. Puede ser *manifiesta*, cuando se trata de una política o una medida que perjudica abiertamente a algunos niños, o puede ser *encubierta*, cuando la

omisión o la falta de modificación de una política causa la discriminación racial de un niño.

La política educativa que trata de asimilar a los hijos de las minorías y los migrantes a la mayoría puede ser una de las formas más perjudiciales de discriminación racial y dar lugar a la denegación de los derechos a la cultura, la educación y la libertad de expresión. Del mismo modo, la política de enseñanza que hace demasiado hincapié en la cultura, la historia o el idioma de la mayoría en los programas de estudios de las escuelas puede promover o producir actos de discriminación racial.

Una de las manifestaciones de discriminación racial es la denegación del acceso a la educación, esto se observa en la política migratoria selectiva y restrictiva de nuestro país, por ejemplo por no poseer la documentación requerida de su condición de migrante; esto lo hemos desarrollado en el capítulo anterior.

La violencia racista constituye una forma extrema de discriminación racial que tiene serias repercusiones para el disfrute de los derechos humanos del niño. La violencia se genera en la relación que se establece entre los niños de culturas minoritarias con sus pares y con los docentes. La expresión más frecuente de violencia racista son las agresiones verbales entre los niños: "bolita, negro, chilote".

Los actos de discriminación racial no se limitan a la discriminación activa, los actos de omisión o la falta de prevención de la discriminación racial también pueden considerarse actos de discriminación racial. Entre esos actos cabe citar la falta de enseñanza escolar que responda a las necesidades de esos niños. "Serán actos de discriminación racial cuando la omisión puedan considerarse una distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza color, linaje u origen nacional o étnico que nieguen a esos niños los derechos humanos que gozan los hijos del grupo mayoritario. Esos actos de omisión incluyen: a) la ausencia de clases bilingües cuando corresponda; b) la falta de clases complementarias en el idioma oficial cuando los niños tropiecen con dificultades después de las horas de clase por problemas relativos al lenguaje y c) el olvido de la diversidad cultural en los programas de enseñanza o de capacitación profesional" [10].

[10] "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas Conexas de Intolerancia". Ginebra mayo de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/CONF. 189/PC.1/11. Pag. 8

Otro acto de omisión que podría equiparase o conducir a la discriminación racial es la falta de formación de los maestros sobre las necesidades especiales de las aulas en que existe la diversidad cultural. La discriminación racial puede deberse a la falta de sensibilidad de los maestros a la problemática de la diversidad cultural y a su incapacidad de combatir la discriminación racial en el aula.

Del mismo modo, la falta de fondos para financiar la educación para todos, puede constituir discriminación racial. Cuando las medidas de austeridad tienen consecuencias injustificables para el disfrute de los derechos humanos de un grupo en particular, como las minorías, constituye discriminación racial.

Consecuencias de la discriminación racial

La discriminación racial en las esferas de la enseñanza puede tener diversos efectos en los niños. Esos efectos pueden variar de acuerdo con muchos factores, en especial, las aptitudes personales de los distintos niños y su base cultural o socioeconómica.

Uno de los efectos más visible de la discriminación racial en la educación es su incidencia negativa en el rendimiento escolar. La desatención de necesidades de los hijos de grupos minoritarios que se produce como por ejemplo, cuando no se combaten los estereotipos raciales o no se formulan programas de estudios escolares que incluyan los idiomas y las culturas de las minorías, pueden resultar programas de estudios vacíos de contenido para ellos. En consecuencia, pueden perder interés o aburrirse en la escuela, potenciando el abandono. La falta de programas de estudios adaptados a las necesidades de los hijos de minorías también puede dar lugar a bajas tasas de alfabetización de esos grupos. Cuando los niños no dominan bien el idioma oficial, la falta de clases complementarias puede retrasar el progreso escolar de esos niños.

Una posible consecuencia a largo plazo de la falta de programas de estudios adecuados para todos los niños puede ser su exclusión en la edad adulta de ciertas oportunidades sociales. La discriminación racial de los niños en la educación puede influir en su capacidad de seguir estudios superiores y también puede reducir las oportunidades de encontrar empleo más adelante, lo que podría aumentar la tasa de desempleo. "La discriminación racial en la educación crea una subcategoría de ciudadanos,

que a su vez podría dar lugar a nuevas manifestaciones de discriminación racial" [11].

Otro efecto a largo plazo de la discriminación racial está en que los niños aprendan a aceptar los actos de discriminación racial como norma. Esa conducta aprendida puede llevar a la consolidación de la discriminación racial como norma dentro de una sociedad en la que los hijos de minorías crecen y discriminan contra los inmigrantes recién llegados. Se crea así un círculo vicioso de conducta discriminatoria que refuerza la discriminación racial.

La segregación forzosa de los hijos de minorías puede tener graves efectos negativos en la capacidad de esos niños de integrarse con otros niños y en la sociedad en general.

Otra consecuencia de la discriminación racial puede ser la pérdida de la propia cultura de las minorías. La discriminación racial puede conducir a una falta de respeto de la lengua y la cultura de una minoría o de los migrantes y desalentar la enseñanza de idiomas y culturas determinadas a los niños de esas comunidades. Ellos puede llevar a una falta de interés por el mantenimiento del idioma o de la cultura de la minoría, al deseo de integrarse rápidamente en la cultura dominante y, en última instancia, a la pérdida de la diversidad y de la identidad cultural. "La incapacidad resultante de comunicar eficazmente en los idiomas tradicionales y el conocimiento incompleto del idioma oficial crea una clase de niños desgarrada entre dos culturas sin pertenecer a ninguna" [12]. Para algunos niños los efectos de la discriminación racial pueden tener repercusiones psicológicas importantes. "Obligados a participar en la cultura dominante en la escuela y a readaptarse a su propia cultura en casa, los niños se enfrentan inevitablemente a un conflicto de lealtades que puede dar lugar a profundos problemas psicológicos y de identidad" [13].

La incapacidad de sensibilizar a la mayoría acerca de la diversidad cultural a través de la enseñanza de la historia, la cultura, la religión y el idioma de las minorías y de los migrantes, puede llevar a una sobrevaloración de la importancia de la cultura mayoritaria y a una subvaloración de las

[11] "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas Conexas de Intolerancia". Ginebra mayo de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/CONF. 189/PC.1/11. Pag 11

[12] Idem. Pag 12

[13] Idem. Pag 12

demás culturas. En consecuencia, los niños están mal preparados para comprender y enfrentarse a la diversidad presente a la sociedad, lo que a su vez puede aumentar el miedo y la intolerancia. Por el contrario, "la enseñanza de la cultura y el idioma de las minorías y los migrantes puede beneficiar a los niños, incluso a los de la mayoría, al ampliar su visión del mundo, mejorar el conocimiento de la demografía de su propio país y favorecer una apreciación más profunda de las demás culturas que les rodean" [14]. La enseñanza de la cultura de las minorías y de los migrantes a todos los niños contribuye a crear un ambiente que integra activamente a esos niños, primero en el aula y después en la sociedad.

[14] "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas Conexas de Intolerancia". Ginebra mayo de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/CONF. 189/PC.1/11. Pag 13

Capítulo III

Educación en la diversidad

En este capítulo realizamos un análisis del sistema educativo desde sus inicios hasta la actualidad, haciendo referencia a su tendencia homogeneizadora. Continuamos identificando la contradicción que existe entre el modelo educativo y la realidad multicultural. Para finalizar hacemos una distinción entre los conceptos de educación multicultural y educación intercultural, considerando esta última como propuesta transformadora para educar en la diversidad.

La conformación del sistema educativo

En nuestro país la educación fue necesaria para la conformación del estado -nación. El estado comenzó siendo *estado educador*. "La política educativa fue de importancia en la creación de la conciencia nacional y en la capacitación de la mano de obra en un país que se incorporaba dependientemente del sistema internacional" [15].

A partir de 1850 las propuestas de creación de la escuela pública y de su modelo institucional se articularon funcionalmente al proyecto de creación de un estado capitalista, que participaría del mercado internacional a través de las exportaciones de materias primas semi-elaboradas y de la importación de productos manufacturados. Para crear y desarrollar ese estado se necesitaba una institución que cumpliera una doble función, que hiciera efectiva su presencia en la mayor cantidad de lugares posibles y que ayudara a conformar una población con cierta uniformidad cultural a partir de contingentes migratorios de países tan distintos como Inglaterra, Rusia,

[15] Grassi, Estela; Hintze, Susana; Neufeld, María Rosa. "Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1994. Pag 72.

Alemania, Italia y España. La escuela pública era la institución ideal para tal fin.

En 1884 se sanciona la ley 1420 que establece la escuela obligatoria, gratuita, laica y común a todos, en el contexto de la "escuela tradicional". Por un interés y una racionalidad definitivamente política el universalismo se entendió como un horizonte, como un escenario donde se garantizaba a todos los individuos el acceso a un capital mínimo (saberes, habilidades, valores, etc.) suficientes para constituirlos en ciudadanos.

El servicio público educativo se organizó sobre la base de un modelo único. La educación básica y obligatoria adoptó la misma estructura organizativa y curricular para zonas urbanas y rurales, y para las poblaciones étnicas y culturalmente distintas.

"La educación primaria debía ser el lugar homogeneizador por excelencia. En la escuela todos los niños son formalmente iguales. También son homogéneos el contenido, los agentes, los recursos, las reglas utilizadas y las certificaciones otorgadas. La escuela debía ser una y para todos, esta era la consigna que resumía el programa de la época" [16].

Al cabo de más de cien años de instaurada esta política nacional, se conservan y se reproducen aún estas prácticas universalistas.

La escuela, formalmente homogénea está atravesada por una multiplicidad de diferencias cuya racionalidad expresa una apropiación desigual de recursos y oportunidades de aprendizaje por parte de los distintos grupos constitutivos de la sociedad. Esta homogeneidad de la oferta escolar en contextos de fuerte desigualdad es puramente formal. La desigualdad en el acceso y los logros en materia de conocimientos y certificaciones, es una expresión de la fuerza desigual que cada actor es capaz de desplegar en esa lucha.

La realidad económica, social y cultural del país en la actualidad, exige un cambio y obliga a redefinir y elevar los *mínimos culturales* que se consideran necesarios para participar de la vida social.

[16] Tenti Fanfani, Emilio. "La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad". Edit. Losada/ UNICEF. 3º edición. Buenos Aires. 1994. Pag 30.

¿Educación para todos?

La mayoría de los estados nación modernos se fundan en la hipótesis, de que son o deberían ser culturalmente homogéneos. Esa homogeneidad es la esencia de la *nacionalidad moderna*, de la que se deriva las nociones de estado y ciudadanía, en la mayoría de los casos la realidad desmiente ese modelo.

"La idea de una nación monoétnica, culturalmente homogénea se invoca la mayoría de las veces para ocultar el hecho de que en realidad habría que denunciar a esos estados de etnocráticos, en consecuencia un único grupo étnico mayoritario o dominante consigue imponer en ellos su visión propia de la nacionalidad a los demás componentes de la sociedad. Los grupos étnicos que no se ajustas al modelo dominante son tratados como *minorías*, en el plano numérico sociológico y político. En algunos países esta contradicción es fuente de tensiones y conflictos sociales. Se advierte que el origen de numerosos conflictos étnicos del mundo actual está en problemas imputables a la manera en que el estado nación moderno encara la diversidad étnica dentro de sus fronteras" [17].

Las políticas sociales, culturales y educativas seguidas por los estados respecto de los distintos pueblos, naciones y grupos étnicos que viven en sus territorios reflejan directamente esas tensiones.

Una de las funciones principales asignada a la enseñanza escolar en muchos países, ha consistido en formar buenos ciudadanos, respetuosos de las leyes, que compartirán una misma identidad nacional y serán leales al estado nación. Esta función con finalidades nobles (necesarias en determinadas circunstancias históricas) en muchos casos ha desembocado en la marginación, e incluso en la desaparición de muchos grupos étnicos diferentes, cuyas culturas, religiones, lenguas, creencias o maneras de vivir no condecían con el supuesto ideal nacional. Como así mismo las minorías religiosas, lingüísticas y nacionales y las poblaciones autóctonas y tribales que han estado subordinadas con frecuencia, en ocasiones por la fuerza y contra su voluntad, a los intereses del estado y la sociedad dominante. Aunque muchos han adquirido gracias a ello una nueva identidad y una nueva conciencia nacional (en particular los emigrantes establecidos en tierras

[17] Delors, Jacques. "La educación encierra un tesoro". Edit. Santillana. Ediciones UNESCO. Sin fecha.

nuevas), otros se vieron obligados a renunciar a sus culturas, su lengua, su tradición, su religión y a adaptarse a normas y usos extranjeros, reforzados y perpetuados por las instituciones nacionales, en particular los sistemas educativos y los regímenes jurídicos.

En numerosos países, los objetivos y los imperativos de un sistema educativo "nacional" entran en conflicto, con los valores, los intereses y las aspiraciones de grupos culturalmente diferenciados.

El mundo está caracterizado por una interdependencia cada vez mayor que suscita tendencias antagónicas que empujan en direcciones opuestas: la tendencia a la homogeneización en el plano nacional y a la uniformación en el plano mundial y, por otra parte, la búsqueda de raíces de una particularidad comunitaria que para algunos solo puede existir si se refuerzan las identidades locales y regionales, manteniendo una sana distancia con los demás, a los que a veces se percibe como amenaza.

El multiculturalismo y la interculturalidad son los verdaderos pilares de una integración social democrática. El primero hace referencia a la coexistencia en un mismo territorio de distintas culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc. manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distintos niveles de preponderancia. Mientras que el interculturalismo no se contrapone con el multiculturalismo, sino que es un concepto superador, en el que a demás de considerar la coexistencia de los distintos grupos nacionales, étnicos, religiosos y culturales en un mismo territorio, contempla las relaciones de apertura, la interrelación, la interacción, el intercambio y el reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida desde una concepción de igualdad sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro.

En el contexto de esta diversidad cultural se manifiesta la necesidad de una educación que de respuesta a esta realidad, se presentan dos enfoques que responden a diferentes áreas de influencia académica: la educación multicultural y la educación intercultural.

Miguel Ángel Essomba (1999) define estos dos enfoques en educación de la siguiente manera:

Educación Multicultural

- Contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico- culturales.
- Se limita a los aspectos curriculares sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.
- Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.
- Propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen las diferentes colectivos, estimulan el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).
- Incluye, únicamente, en el curriculum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

Educación Intercultural

- Es un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas).
- Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de estas.
- Pone el acento no solo en las diferencias, sino también en las similitudes.
- Parte de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.
- Es una aproximación crítica, analizando y valorando las culturas.
- Rechaza las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.
- Contempla una clara preocupación por el binomio diferencia- igualdad.
- Extiende la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico- culturales.
- Considera la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.

- Fomenta el principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y el centro escolar.
- No es una hibridación cultural, sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los patrimonios culturales de cada uno.

La puesta en práctica de la *Educación Intercultural* implica una transformación en diversos ámbitos: la revisión, modificación y ampliación de los contenidos de los programas existentes; la revisión de textos, la formación del profesorado y la participación de todos los actores que intervienen en la educación; y también la revisión de los propios mitos, representaciones y prejuicios por parte de los directivos, profesionales y docentes de la institución. "La *Educación Intercultural* constituye un paso significativo en el reconocimiento de la necesidad de que la mayoría ajuste su cultura como parte de la experiencia intercultural. Este factor resulta esencial para combatir la discriminación racial en la educación y en la sociedad en general" [18].

[18] "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas Conexas de Intolerancia". Ginebra mayo de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/CONF. 189/PC.1/11. Pag 14.

Capítulo IV

La socialización del alumnado en contextos multiculturales

En este capítulo abordamos algunas cuestiones relacionadas con los procesos de socialización del alumnado con relación a la diversidad cultural. En primer lugar, realizaremos una primera aproximación al concepto de socialización personal como introducción al proceso de construcción de la identidad étnicocultural del alumnado. Luego analizaremos a la institución educativa como punto de encuentro de diversas culturas con el propósito de comprender los procesos de desarrollo social y personal en dicho ámbito. Para finalizar desarrollaremos el modelo de la escuela integradora.

Socialización e identidad étnica

"Los procesos de socialización de la persona tienen lugar en el seno de la familia. En ella, la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en el que debe vivir" [19]. Es un proceso dinámico y complejo que se inicia en la infancia y se mantiene hasta la muerte. Cada sociedad particular transmite a sus nuevos miembros una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento, valores, intereses, aspiraciones, creencias y mitos. Cada sociedad transmite una cultura, aquella que en un momento dado es compartida por la mayoría de sus miembros, intentando que, lo que inicialmente era arbitrario se acabe aceptando como normal, como bueno o como natural. En nuestra sociedad los

[19] Essomba, Miguel Angel. "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Edit. Grao. 1999. Pag37.

principales agentes de socialización son: la familia, la iglesia, la escuela y el trabajo.

La **socialización** es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. La pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad, todas las personas poseemos un sentimiento de identidad fruto de nuestras múltiples pertenencias a diversos grupos con los cuales nos identificamos. Las personas construimos un apego al propio grupo, ya sea en relación a un idioma común, una herencia cultural, y un territorio; todo esto contribuye a generar personas únicas e irrepetibles. La esencia de la identidad radica en la existencia de la diferencia, es decir, yo no existo sin el otro, sin lo diferente, sin algo con lo cual yo pueda contrastarme, alguien de quien pueda diferenciarme y, por lo tanto, construirme.

La **identidad étnica** se sitúa en el ámbito de lo afectivo, hace referencia a una imagen de grupo, que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo étnico determinado. Esta identidad sirve para marcar la pertenencia del individuo al grupo, evolucionando a lo largo de la vida de una persona y en relación a los cambios e interrelaciones dinámicas que establece con otras personas y grupos. Este proceso se da en marcos determinados social y políticamente que perfilan y posibilitan ciertas elecciones.

El proceso de socialización, de transmisión cultural, no se produce en el vacío, en un contexto aséptico y cerrado a la interacción con otros grupos y personas. De ahí que la emergencia de la identidad no se pueda entender solo a través del proceso de socialización étnica, sino como fruto de las relaciones de la persona con su propio grupo, con otros grupos y a través de la posición social, económica y política que aquel mantiene respecto a otros grupos y a la sociedad.

Existen diversos procesos de socialización que se generan en relación a la historia de vida de cada niño, no tienen las mismas características el proceso de construcción de la identidad de un niño que ha nacido y ha sido socializado en el mismo lugar que sus padres, que el de otro niño que ha pasado su infancia en su país de origen y que su familia, por motivos económicos, sociales y/o políticos ha emigrado a otro lugar. No se enfrenta a las mismas situaciones un niño cuyas costumbres y estilos de vida son similares a los de la población autóctona, por ejemplo: de origen uruguayo, que aquel cuyo bagaje cultural difiere mucho de los de la sociedad

mayoritaria, por ejemplo: de origen boliviano, siendo este el caso de mayor porcentaje, en nuestra investigación un 15,6% de los alumnos del primer ciclo de las cuatro escuelas abordadas pertenecen a esta cultura.

La cultura en la escuela

La escuela representa un lugar de encuentro para estudiantes de diferentes culturas, los cuales se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares. La escuela se convierte en uno de los principales agentes de integración social, personal y cultural ejerciendo un carácter mediador muy importante en los procesos de socialización.

Los primeros años de escolarización constituyen el período más crucial en la educación formal del alumnado. Es el momento en que los niños son iniciados en las normas y protocolos escolares y en el desarrollo de habilidades formativas esenciales para la educación.

La institución escolar genera y transmite una cultura que hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra, respondiendo a las necesidades del grupo mayoritario. Sin embargo, para los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios, la cultura escolar puede significar un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración.

La población mayoritaria adquiere el lenguaje, las costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de los procesos de inculturación. En cambio, para el alumnado inmigrante, este fenómeno puede convertirse en un fenómeno de aculturación en el que la asunción de un segundo grupo de reglas puede coexistir con el primero, substituirlo o modificarlo.

Los niños que han iniciado sus aprendizajes en otros contextos y deben aprender nuevos modos de aproximarse y enfrentarse a la cultura escolar, pueden experimentar confusión en este proceso. No están familiarizados con la estructura escolar, las expectativas de los docentes y con los procedimientos de clase. Los objetivos educativos no se limitan a la transmisión de los contenidos conceptuales, sino que también incluyen la

enculturación o socialización del alumnado en ciertos valores y expectativas. Cuando el niño entra en la escuela ya está étnicamente constituido en términos culturales. Su personalidad se desarrolla en relación a las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. "Traen consigo valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidos que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula. Estas lentes culturales actúan como pantalla a través de las cuales se filtran, interpretan y atribuyen significado a las nuevas experiencias. Es posible que muchas de las normas y expectativas escolares sean percibidas como intimadoras y muchas de las prácticas educativas sean juzgadas como irrelevantes o se rechacen, porque son contrarias a las normas culturales de determinados grupos" [20].

Poder aceptar la diferencia y partir de la realidad sociocultural de cada uno de los alumnos es condición de una integración escolar satisfactoria. El mantenimiento de estrategias que desconocen la diversidad de origen incrementa la pérdida del interés y el riesgo de fracaso. En cambio, el reconocimiento de las diferencias y el enriquecimiento que se produce en el intercambio de experiencias culturales actúa como dinamizador potencial para la circulación del conocimiento.

La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para debatirlo, enriquecerlo y transformarlo.

Escuela Integradora

La escuela tiene como finalidad la integración de todo el alumnado, promoviendo la participación desde el respeto a la diversidad, en el marco de una sociedad democrática.

Por **integración** entendemos a todos aquellos mecanismos a través de los cuales los participantes en los procesos de integración social regulan su pertenencia a diferentes grupos sociales, con el objetivo de encontrar el

[20] Essomba, Miguel Angel. "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Edit. Grao. 1999. Pag 44.

consenso y la solidaridad necesaria que facilite la convivencia. Y por **integración cultural**, al conjunto de conocimientos y prácticas que los participantes emplean en los procesos de interacción y comunicación, con el objetivo de interpretar y comprender la diversidad de factores que intervienen.

La *integración* en una escuela que desea desarrollar la interculturalidad, es un proceso continuo que se ha de desarrollar a través de la iniciativa tanto de los individuos como de los colectivos que desean crear un espacio público a través de una cultura comunitaria y democrática, donde se intercambian opiniones, creencia, valores y prácticas sociales, con el objetivo de conseguir una comunicación que facilite la comprensión sobre lo que sucede en su entorno para transformarla. La interculturalidad entiende la sociedad y la cultura como elementos plurales y dinámicos, que son el resultado de la capacidad creadora y de aprendizaje de la humanidad.

Según Essomba (1999) la integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse fundamentalmente en:

- Los derechos y deberes que todas las personas tienen en un contexto democrático fundamentado sobre la autonomía y a partir de la capacidad de participación de todos en el proceso de integración.
- En el derecho a todos a dirigirnos hacia la construcción de una sociedad que no se fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanos y ciudadanas con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como unos elementos comunes a todas la población.

La escuela integradora debe contemplar los siguientes aspectos:

- La condición básica para que la escuela pueda mantener un papel integrador, es que esté relacionado con un proyecto de integración que abarque otros espacios sociales, y tiene que contar con la participación de todos los agentes sociales.
- La integración escolar es un proceso que tiene como uno de sus principales objetivos la necesidad de integrar la necesidad cultural como una realidad que forma parte de la cultura escolar, colaborando a la construcción de una cultura nacional sobre la base de la pluralidad cultural existente.

- La escuela no debe perder de vista que la función principal es la de enseñar y dar orientaciones que capaciten al alumnado en la construcción de un modelo integrador que abarque a la población y no solo al alumnado inmigrante, a través del cual tiene que combatir al fracaso escolar y la exclusión.
- Los centros educativos para conseguir la integración deben plantearse que:
  - ⇒ La diversidad del tejido social que la institución contempla ha cambiado, porque el alumnado ahora es más diverso que antes por las características propias de la sociedad.
  - ⇒ Es necesario tener en cuenta el proyecto de identidad del alumnado y el proyecto educativo de las familias y, en su caso, de las comunidades de referencia.
  - ⇒ La necesidad de impulsar el diálogo con las familias y con los grupos culturales, con el fin de perseguir su participación activa en la escuela y el intercambio de proyectos educativos entre los usuarios y la institución.

Todas estas orientaciones deben tener como marco general la necesidad de una labor sensibilizadora entre toda la comunidad escolar que valore la importancia de construir unas relaciones sociales y de aprendizaje sobre la convivencia y no sobre la coexistencia, sobre la integración plural y no sobre la marginación y la exclusión en la que toda la comunidad está comprometida.

Capítulo V

El rol del Trabajador Social

"El otro excluido es el camino
de encuentro de una nueva
identidad cultural del que no puede
sustraerse el Trabajo Social".
Carlos Eroles.

El Trabajo Social contiene y se inspira en la valoración de la igualdad humana, que coincide con la valoración de las diferencias humanas tratando a *lo diferente como diferente.* Como decía una de las precursoras en Trabajo Social, Mary Richmond (1962) "tratad las cosas desiguales de una manera desigual".

Para la profesión la **igualdad** "consiste en el reconocimiento a todo ser humano del derecho a darse sus propias orientaciones de valor y vida, dentro de los límites de la convivencia y de la realización de su propia dignidad. Esto se asocia al derecho de todo ser humano de contar con las condiciones de bienestar, propias de su ser persona" [21]. El Trabajo Social tiene en cuenta que el sujeto, en gran parte, es producto de su historia, esto es lo que lo hace diferente de los otros, condicionándolo en su relación con el medio. Esto vale tanto para un sujeto individual, como para una cultura, un pueblo, etc.

Uno de los *objetivos fundamentales* del Trabajo Social es el **Bienestar Social**, entendido como derecho y parte de la realización de la esencia humana, que crea condiciones de igualdad y justicia social, difícil de alcanzar ante las leyes impuestas por el mercado. Una aspiración de esta naturaleza no puede ser concretada únicamente como resultado de una práctica profesional, porque "el Bienestar Social no es la solución de un problema individual, sino es la aspiración de una sociedad que compromete

[21] Di Carlo, Enrique y Equipo. "La compresión como fundamento de la investigación profesional". Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1995. Pag 20.

niveles de decisión mucho más complejos que atañen el campo político, cultural, social y económico" [22].

El objeto específico del Trabajo Social es "el hombre como ser pensante en debate con sus circunstancias" [23], es la unidad consciente y actuante del ser persona. La forma específica mediante la cual el Trabajador Social se relaciona con su objeto de estudio es la *Comunicación Racional*, que se basa en una relación dialógica con los sujetos implicados.

Es necesario, desde el punto de vista metodológico para la intervención profesional, identificar niveles de relación entre necesidades sociales y bienestar social. El Trabajador Social interviene desde un *campo problemático* que es la construcción que se desarrolla en el ámbito de las relaciones establecidas entre las necesidades de los sectores excluidos y la distribución de recursos. Dichas necesidades son consideradas por los profesionales no solo como carencias, sino también como potencialidades humanas, individuales y colectivas, que posibilitan la construcción de proyectos de vida que le dan sentido y significado a las relaciones sociales.

Hay necesidades que se satisfacen con bienes materiales, en cambio hay otras necesidades cuya satisfacción está enmarcada en un conjunto de valores que demandan un aprendizaje y acumulación de experiencia a través de la reproducción del saber cotidiano. Estos valores pueden ser la libertad, la paz, la igualdad, la comunidad, la solidaridad, la felicidad, que apuntan a la esencia humana. Cuando estos valores son obstaculizados en su desarrollo se producen procesos negativos que afectan el sentido y la orientación de las necesidades.

El Trabajador Social en su rol profesional toma contacto con la vida cotidiana del sujeto, intentando comprender su mundo cultural y su forma de vida; con el fin de orientar la intervención como una forma de educación social para la integración de individuos, grupos y comunidades a la sociedad.

El objetivo de conocer la vida y el saber cotidiano de los sujetos es para potenciar posibilidades y recursos, con el fin de canalizar diversas alternativas de soluciones a las problemáticas que presentan dichos sujetos.

---

[22] Rozas Pagaza, Margarita. "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". Edit Espacio. Buenos Aires. 1998. Pag 20.

[23] Di Carlo, Enrique y Equipo. "La compresión como fundamento de la investigación profesional". Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1995. Pag 34.

Según Aylwin de Barros (1984) el Trabajo Social en sus intervenciones debe tener en cuenta los siguientes elementos:

a) El carácter de interdependencia de los problemas sociales que enfrenta. Una problemática social nunca se presenta sola, sino relacionada con otras necesidades, formando una malla de interpelaciones.

b) La relación estructural de los problemas sociales. Todo problema social debe ser analizado considerando la estructura económica- social en la que se inserta.

c) La multiplicidad de variables (internas y externas) que es necesario considerar al analizar un problema social.

d) La dinámica propia de la realidad social, que esta en permanente modificación y cambio.

e) El papel básico que juega la participación en toda acción social.

f) La necesidad de educación social siempre presente en los grupos con los cuales el Trabajador Social actúa, realidad que exige el desarrollo de una metodología que genere participación y que permita capacitar a los grupos para el ejercicio de su propia autonomía en los distintos aspectos de la vida.

El Trabajo Social en el marco de la Educación Intercultural

En el contexto del modelo neoliberal *excluyente* en el que vivimos, se acentúan cada vez más las injusticias y las desigualdades sociales. En nuestro país el proceso de empobrecimiento, junto con la pérdida de conquistas y derechos afecta la calidad de vida de los hombres. Este cuadro social ha generado cambios significativos en la vida cotidiana de los sujetos, que es necesario indagar para identificar los aspectos problemáticos que hacen a la relación sujeto- necesidad así como para explorar las posibilidades de reconstrucción de solidaridades sociales, aprovechando los saberes cotidianos de los sujetos para enfrentar la lucha por la subsistencia.

En la sociedad, a partir de nuestra práctica profesional, nos encontramos ante distintos modos de exclusión, que dejan fuera del goce de derechos fundamentales a diversos sectores de la población. En este trabajo de investigación hacemos referencia en particular a la exclusión vivida por los niños de cultura minoritaria provenientes de países limítrofes, en su condición de inmigrantes, la mayoría ilegales, dentro del sistema educativo. Esta vivencia prolongada de exclusión va debilitando la identidad y autoestima personal y colectiva dificultando los procesos de integración y de reivindicación, deconstruyendo el rol de actor social del niño migrante. Como futuras profesionales consideramos que el Trabajador Social debe aportar a la reconstrucción de actores sociales con identidad capaces de revalorizar sus prácticas sociales colectivas.

El Trabajo Social como profesión compromete sus acciones en la perspectiva del desarrollo de la calidad de vida de los sujetos sociales con los cuales trabaja. Ello implica la satisfacción de las necesidades básicas y las necesidades de identidad (pertenencia, participación, igualdad, desarrollo de capacidades), desde una práctica crítica y de posibilidades reales en la canalización de soluciones respecto a las necesidades que enfrentan los sujetos.

El niño perteneciente a una cultura minoritaria, es el excluido, esta forma de rechazo y discriminación niega al *diferente* el goce de sus derechos. Ante esta realidad el Trabajo Social debe sustentar una direccionalidad hacia la búsqueda de caminos democráticos de transformación social, teniendo como principio fundamental el valor intrínseco de todo ser humano, en un marco de justicia social y de una ética de la solidaridad, que geste una cultura de los Derechos Humanos. (Carlos Eroles, 1997).

El Trabajador Social de hoy desarrolla su práctica en una sociedad multicultural, ya que en ella coexisten grupos humanos de muy diversas culturas, esta diversidad es el rasgo principal de la multiculturalidad, que se expresa en la variedad de grupos étnicos, lenguas, pertenencias culturales, etc. El Trabajo Social en el ejercicio de su rol, se relaciona con estos sectores teniendo como objetivo fundamental transformar la multiculturalidad en interculturalidad, desarrollando procesos de encuentro y comunicación entre los personas y grupos diferentes, y de integración, con la finalidad de incorporar a estos nuevos residentes a la vida de la sociedad con iguales derechos y obligaciones que los nativos (N. Kisnerman, 1998).

Desde nuestra formación creemos que el Trabajador Social debe sostener, apoyar y fomentar las manifestaciones culturales de los distintos grupos étnicos que coexisten en la sociedad, utilizando diversas estrategias, que a través de la participación y la creatividad, facilitan los procesos de expresión, de rescate y afianzamiento de la identidad cultural.

A partir de la sociedad multicultural en que nos encontramos y en el marco de la educación intercultural, consideramos que la intervención en Trabajo Social debe buscar, a través de una práctica individual o colectiva, la participación de toda la comunidad educativa en su conjunto, directivos, docentes, profesionales del E.O.E., auxiliares y niños de diversas culturas, para que a partir de descubrir y comprender la situación en la que se hallan inmersos sean protagonistas en la toma de decisiones, buscando los medios necesarios para transformarla.

Segunda Parte

Trabajo de campo

Diseño Metodológico

A partir de la experiencia preprofesional obtenida en nuestras prácticas barriales e institucionales, de nuestro conocimiento empírico sobre la realidad cotidiana, de los datos aportados por informantes claves, especialmente de nuestras supervisoras de campo en la práctica institucional y de la lectura de bibliografía acerca de la temática: "El Trabajo Social en el marco de la *Educación Intercultural*"; identificamos la problemática a abordar: "Los procesos de discriminación y asimilación que viven los estudiantes provenientes de culturas minoritarias, con relación a la cultura dominante, dentro del primer ciclo de la Educación General Básica, en la provincia de Buenos Aires, ciudad de Mar del Plata".

La investigación que realizamos es cualitativa, ya que "se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" [24]. En la investigación cualitativa se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, teniendo como fundamental el desarrollo de las particularidades. Cabe destacar que recurriremos a aspectos cuantitativos para ampliar nuestra investigación, considerando que estas modalidades son complementarias.

Taylor y Bogdan (1986) caracterizan la *investigación cualitativa* de la siguiente manera:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos hipótesis o teoría preconcebidos.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

[24] Taylor, S.J. y Bogdan, R. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Edit. Paidós. 1986. Pag 20.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
8. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

A continuación detallamos la hipótesis y los objetivos que han orientado nuestra investigación, guiando el trabajo de campo.

Hipótesis: "La comunidad educativa, al no reconocer la diversidad cultural, tiende a homogeneizar sus acciones en favor de la cultura dominante, generando situaciones de maltrato en los alumnos pertenecientes a culturas minoritarias".

Objetivos:

Objetivo General

Identificar situaciones de discriminación o asimilación que se generan dentro de la institución educativa, a partir del no reconocimiento de la diversidad cultural.

Objetivos Específicos

1. Detectar las distintas culturas, en relación a los países de procedencia, que conviven en la institución educativa.
2. Observar qué manifestaciones tienen estas culturas minoritarias dentro de la institución.
3. Indagar los estilos de funcionamiento institucional, en relación a las culturas minoritarias.
4. Reconocer los códigos de relación que se establecen dentro del funcionamiento escolar: alumno- alumno; alumno- docente; alumno- directivos; alumno- EOE.

5. Realizar un análisis de la legislación vigente, que ampara las culturas minoritarias.

La **muestra** que determinamos para la investigación se circunscribe a cuatro escuelas provinciales del partido de General Pueyrredón: Escuela de *San Carlos (A)*, ubicada al noroeste de la ciudad de Mar del Plata; Escuela de *Batán (B)*, ubicada al oeste de la ciudad de Mar del Plata; Escuela de *El Boquerón (C)*, ubicada al oeste de la ciudad de Mar del Plata; Escuela de *Sierra de los Padres (D)*, ubicada al noroeste de la ciudad de Mar del Plata. Con el fin de preservar la identidad de las Instituciones, hemos clasificado a las escuelas con las letras: A, B, C, D respectivamente. Estas escuelas se encuentran ubicadas en zonas periféricas y rurales, lugares donde comúnmente se asientan las familias inmigrantes. El motivo del asentamiento, generalmente, es por razones de trabajo, debido a que son zonas de quintas y hornos de ladrillo.

Tomamos como **unidad de análisis** al primer ciclo de E.G.B., de las cuatro escuelas seleccionadas, teniendo en cuenta a todos sus actores intervinientes: directivos, profesionales, docentes y alumnado; considerando que los niños que cursan el primer ciclo se encuentran en el período de edad más importante para la construcción de la identidad del niño, donde es más sensible al mundo exterior, dejando abierta la posibilidad de continuar con la investigación.

Cabe destacar que nuestra investigación está centrada en los niños provenientes de otras culturas, de países limítrofes, y su interacción con los actores de la comunidad educativa que pertenecen a la cultura mayoritaria. Consideramos la pertenencia a la cultura minoritaria, tanto a los niños nacidos en países limítrofes, como a los niños argentinos hijos de extranjeros; ya que en ambos casos las familias cuentan con patrones culturales establecidos que son transmitidos de generación en generación.

En la planificación de nuestra investigación, determinamos inicialmente una semana de trabajo de campo en cada escuela, realizando entrevistas a: directivos, profesionales del Equipos de Orientación Escolar, y docentes; y observaciones en aulas, en recreos, y en horas especiales; plazo que debió extenderse.

En el transcurso de la investigación, los tiempos cronológicos predeterminados se fueron modificando por la realidad dinámica y cambiante de las escuelas.

Según Margarita Rozas Pagaza (1998), en relación a los aspectos metodológicos, el inicio de la intervención empieza por un recorte geográfico y social del contexto en el cual el profesional inicia su práctica. Ello significa iniciar un conocimiento de dicho proceso en el cual se interrelacionan los actores en función de su relación con sus necesidades. Para iniciar ese acercamiento se establece un proceso de inserción. El mismo es considerado como el primer momento metodológico que, articulado a una actitud investigativa, posibilite desarrollar un diagnóstico que explique el campo problemático. Este proceso es una construcción en la cual se da una relación dialéctica entre conceptos y realidad. El proceso de reflexión deriva en una planificación estratégica que está orientada a la elaboración y toma de decisiones, a partir de la interacción de los actores y el conocimiento fundamentado de la realidad compleja. Concluimos nuestro estudio de investigación elaborando el **proyecto "La utopía de la Educación Intercultural"** como uno de los instrumentos de la planificación.

Cabe destacar que las acciones relacionadas a la inserción, el diagnóstico y la planificación se dan en forma dialéctica, porque unos implican a los otros como aspectos de un solo proceso, relativamente diferenciables cuando se estructuran de manera técnica.

Inserción

La inserción es el primer acercamiento a la institución y a los actores, y tiene como objetivo la búsqueda de información, "la obtención de datos sobre las diversas dimensiones que hacen a la vida de dichos sujetos sociales a fin de comprender sus características socioeconómicas y culturales" [25].

En nuestra investigación identificamos dos momentos de inserción, uno durante nuestras prácticas como estudiantes donde tuvimos nuestro primera aproximación al tema de la diversidad cultural, y un segundo momento que se inicia a partir de la búsqueda y selección de las escuelas para el trabajo de campo.

En el mes septiembre de 1999, realizamos el acceso a campo, el cual se extendió hasta noviembre del mismo año. En cuanto a los procedimientos formales para acceder a los escenarios estudiados, en primer lugar se tomó contacto con los directivos de las cuatro escuelas señaladas, solicitando permiso para la realización de la investigación; se detalló la solicitud formalmente a través de cartas (ver anexo, pag 112)

Margarita Rozas Pagaza señala *técnicas en la inserción*:

- Técnicas de intervención: observación, entrevista, testimonios, investigación bibliográfica, visitas domiciliarias.
- Técnicas de conocimiento: saberes que uno tiene, que entran en relación con los otros saberes, y los hechos empíricos, que son la interrelación entre los conceptos y la realidad empírica.

Para la **recolección de datos** utilizamos como herramientas las técnicas de entrevista y observación.

La *entrevista* es una conversación con un propósito deliberado, mutuamente aceptado por los participantes. Nosotras hemos elegido para nuestra investigación la utilización de la entrevista semiestructurada, con el propósito de dejar mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y

[25] Rozas Pagaza, Margarita. "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". Edit Espacio. Buenos Aires. 1998.

a nosotras como entrevistadoras. Tuvimos como guía una serie de preguntas abiertas y cerradas para facilitar el diálogo, dando al entrevistado completa libertad para expresar sus sentimientos y opiniones. (ver anexo, pag 113)

Las entrevistas en Trabajo Social se diferencian según el propósito de estas. Con relación al trabajo realizado y partiendo de la clasificación de Kadushin (1983) hemos realizado entrevistas informativas o de estudio social. El propósito de estas entrevistas, es obtener una imagen concentrada del individuo, grupo o la comunidad en términos de su funcionamiento social. La entrevista informativa y de estudio social es una recolección selectiva de material histórico de la vida en relación con el funcionamiento social. Nos resulta importante para entender la problemática planteada, conocer la dinámica social de la comunidad educativa. Por tal motivo las *entrevistas* realizadas fueron dirigidas a Directivos, Profesionales de los E.O.E. y Docentes, construyendo distintas entrevistas para cada grupo de entrevistados.

Desde el punto de vista de las técnicas de investigación, la *observación* es considerada como uno de los procedimientos para la recolección de datos. Consiste en utilizar los propios sentidos del investigador para observar los hechos y realidades sociales presentes, y a la gente en el contexto real donde desarrolla normalmente sus actividades.

Construimos una guía de observación (ver anexo, pag 116) y utilizamos la técnica de la observación participante, debido a que hemos intervenido en las clases observadas, modificando la dinámica habitual del curso, a través de nuestra presencia y preguntas al alumnado con relación a la temática planteada. A modo de ejemplo realizamos un registro de observación de una clase. (ver anexo, pag 119)

En la etapa de inserción realizamos 8 entrevistas a directivos, 6 a profesionales de los Equipos de Orientación Escolar y 30 a docentes de las cuatro escuelas seleccionadas.

Para recoger y registrar información utilizamos *anotaciones de campo*, en las entrevistas a docentes, y en las observaciones de clase, horas especiales y recreos, y *grabaciones*, en las entrevistas a directivos y profesionales, las que nos permitieron optimizan la investigación.

Diagnóstico

"El diagnóstico es un proceso de mediación e interpretación que ayuda a identificar situaciones, problemas y sus factores causales en individuos y grupos" [26]. El Trabajo Social tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes que expliquen una realidad determinada, en el proceso de planificación para programar la acción transformadora.

Para Margarita Rozas Pagaza el objetivo del diagnóstico es el conocimiento, que se puede alcanzar a partir de:

→ Caracterización de la unidad de trabajo (seres humanos, grupos o instituciones que son objeto de la acción profesional del Trabajador Social).
→ Identificación de los principales problemas existentes y sus relaciones.
→ Especificación de los recursos existentes.
→ Jerarquización de los problemas de acuerdo con criterios determinados.
→ Un estudio de profundidad de los problemas que el Trabajador Social va a abordar.

Las actividades fundamentales del diagnóstico son *ordenar* la información y *reflexionar* desde las categorías de análisis referidas a la problemática. Para ordenar la información realizamos perfiles institucionales, tabulaciones y gráficos de las entrevistas; y finalizamos con un análisis teórico de la investigación de campo.

A partir de las entrevistas realizadas, pudimos construir un **perfil institucional** de cada escuela considerando los siguientes aspectos:

- Ubicación geográfica
- Características de la población educativa
- Historia de la institución
- Servicios
- Características edilicias
- Conformación del Equipo de Orientación Escolar, antigüedad y cargo.

[26] Rozas Pagaza, Margarita. "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". Edit Espacio. Buenos Aires. 1998.

- Antigüedad y cargo de los Directivos.
- Conformación de la planta docente de primer ciclo, antigüedad y cargo.
- Horario de funcionamiento de los turnos.
- Matrícula total de la institución, y del primer ciclo.
- Porcentaje de niños pertenecientes a culturas minoritarias provenientes de países limítrofes.

Perfiles institucionales

Escuela de San Carlos (A)

La escuela A se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad de Mar del Plata, en el barrio San Carlos, partido de General Pueyrredón y está categorizada como escuela rural.

La población educativa se caracteriza por tener un nivel socio económico bajo, con padres desocupados o semi ocupados, de los que tienen ocupación el porcentaje mayor trabajan en quintas, y frutillares de la zona, otros en cambio, en la construcción, la productora de huevos y la planta de agua mineral. La composición de las familias es numerosa, por lo general son monoparentales, muchas de las parejas no son estables y los hijos son de diferentes padres. Los padres en general participan de los eventos, fiestas y actos propuestos por la escuela, ya que es esta una de las tres instituciones convocantes del barrio; las otras dos son la Sociedad de Fomento y la Capilla. En lo pedagógico la mayoría de los padres apoya poco la tarea de la escuela, esto puede producirse por dos motivos: por la falta de instrucción o por la valoración que le dan a la educación.

En un principio la escuela se la consideraba como "la escuela de los bolitas"; en los últimos cinco años se trabajó con toda la comunidad educativa para romper con el estigma. En la institución se percibe una división desvalorizante entre las familias que habitan en los alrededores de la escuela para con las que viven del otro lado de la ruta.

La escuela fue fundada en el año 1955, en sus comienzos funcionaba en el casco de la estancia de los Bordeu, quienes eran los propietarios de la mayor cantidad de tierras de la zona. El motivo de contratar a una maestra fue que los compradores de las tierras no querían establecerse en el lugar por no tener una escuela para sus hijos. El terreno donde se encuentra la escuela actualmente fue donado por la misma familia, y para su construcción los vecinos organizaron eventos con el objetivo de recaudaron fondos. La institución lleva el nombre de "Guillermo Hudson".

Los servicios con que cuenta la institución son: luz eléctrica, agua de pozo, gas zépelin, pozo ciego, y teléfono. La línea de transporte que llega hasta la escuela es 717, de la empresa Peralta Ramos.

En cuanto a las características edilicias, cabe destacar que la escuela tuvo varias reformas en el transcurso de los años, hoy en día cuenta con una dirección, ocho aulas, una biblioteca, un salón de usos múltiples (S.U.M.) que es utilizado como comedor, una cocina, una batería de baños y duchas, un consultorio odontológico, un depósito, una galería interna, y un patio descubierto. En el momento de la investigación se estaban construyendo los paredones que delimitan el patio, por motivos de seguridad.

La institución no posee Equipo de Orientación Escolar, esto es percibido desde la dirección como una necesidad. Ante esta carencia se desarrollan estrategias a partir de las redes interinstitucionales y los recursos institucionales, humanos y materiales, con el objetivo de suplir la ausencia del Equipo.

Los directivos de la institución poseen cargos titulares, con una antigüedad de 4 años en el establecimiento. El cuerpo docente del primer ciclo está constituido por siete maestras de grado y una profesora de educación física. Con respecto a los cargos de las docentes, seis son titulares, y una provisional. Este grupo, relativamente nuevo en su conformación, posee una antigüedad en la institución que oscila entre uno y cinco años.

La institución posee una matrícula de 400 alumnos, la misma está organizada en dos turnos, en el turno mañana, de 7:45 a 12:15 hs., funciona segundo y tercer ciclo completos, y en el turno tarde, de 13 a 17 hs., funciona el primer ciclo.

El primer ciclo cuenta con siete divisiones, tres de primer año, dos de segundo y dos de tercero, con un total de 170 alumnos. De este total un 30% provienen de la cultura boliviana, y un 1,8% de las culturas chilena y paraguaya.

La información fue brindada por la directora del establecimiento.

Escuela de Batán (B)

La escuela B se encuentra ubicada al oeste de la Ciudad de Mar del Plata, en la localidad de Batán, partido de General Pueyrredón y está categorizada como escuela rural.

En relación a la población educativa las familias que la componen son carenciadas, existe un alto índice de niños subalimentados. Los padres, por cuestiones laborales, le dedican poco tiempo a sus hijos. La participación de los padres en dicha comunidad es poca o nula. En cuanto al aprendizaje los niños, principalmente los de primer ciclo, necesitan de una enseñanza individualizada, por las problemáticas familiares que vivencian.

La escuela fue fundada en 1894, en sus comienzos funcionó en Miramar, luego fue trasladada a la zona del Parque Industrial, y aproximadamente por el año 1955 se estableció en el lugar donde se encuentra actualmente. El terreno fue donado por la familia Batán, y dicha institución lleva el nombre del primer maestro de la zona "Juan Bautista Selva".

Los servicios con que cuenta la escuela son: luz eléctrica, gas natural, teléfono, y pozo ciego. Las líneas de transportes que llegan hasta la institución son 720 y 715 de la empresa Batán.

En cuanto a las características edilicias, la escuela está distribuida espacialmente en tres edificios, por las ampliaciones que se fueron realizando con el paso de los años. Cuenta con doce aulas, una batería de baño para niños, un baño para docentes, cocina, gabinete, salón donde trabaja la maestra recuperadora, una dirección, una galería interna y dos patios descubiertos. Cabe destacar que las actividades de educación física se realizan en el club La Avispa, y que los tres octavos y los cuatro novenos funcionan en la Escuela Media N°9 por no contar con el espacio físico adecuado.

La institución posee Equipo de Orientación Escolar, el cual está compuesto por una Orientadora Social (O.S.) titular en el cargo, una

Orientadora Educacional (O.E.) interina, y dos Maestras Recuperadoras (M.R.) una titular y otra interina.

Los directivos de la institución poseen cargos titulares, la directora tiene una antigüedad de tres años y de ocho años la vicedirectora.

El cuerpo docente del primer ciclo está constituido por doce maestras de grado y una profesora de educación física. En relación a los cargos, tres maestras son prenombradas, dos son provisionales, una es suplente y cinco son titulares. En cuanto a la antigüedad se observan dos grupos diferenciados, uno pequeño, integrado por tres docentes, de larga permanencia en la institución con una antigüedad de 16, 23 y 30 años; y otro grupo relativamente nuevo en su conformación, que tiene una antigüedad que oscila entre uno y cinco años.

La institución posee una matrícula de 910 alumnos, la misma está organizada en dos turnos, en el turno mañana funciona segundo y tercer ciclo, y en el turno tarde funciona primer ciclo. La franja horaria del turno mañana es de 7:45 a 12:45 hs, y el turno tarde funciona de 13 a 17 hs.

El primer ciclo cuenta con doce divisiones, cuatro de cada año, con un total de 314 alumnos. De este total un 10, 8% proviene de la cultura chilena, un 6,4% de la cultura boliviana, y un 1% de las culturas uruguaya y brasileña.

La información fue brindada por la vicedirectora del establecimiento.

Escuela de El Boquerón (C)

La escuela C se encuentra ubicada al oeste de la ciudad de Mar del Plata, en el paraje El Boquerón, partido de General Pueyrredón. Es una zona netamente rural.

En relación a la población, los padres de los niños que acuden al establecimiento, trabajan en quintas, viveros y hornos de ladrillo de la zona. Se puede observar un alto porcentaje de desocupados. La situación socio-económica de las familias es crítica y no escapa a la realidad del país.

La escuela fue fundada en 1949 y no se poseen registros, ni documentación sobre sus primeros años de funcionamiento. Con respecto al origen de la misma podemos decir que el terreno fue donado por una familia uruguaya a un matrimonio, que el hombre trabajaba en la zona y la mujer se encargaba de enseñar a leer y a escribir, en su casa, a los niños del lugar. Por este motivo la Institución lleva el nombre de "República Oriental del Uruguay".

El establecimiento cuenta con los siguientes servicios: agua corriente, luz eléctrica, gas por medio de zépelin; con excepción de cloacas. A la escuela se puede llegar con el transporte de larga distancia, Rápido del Sur; no llegan colectivos de línea.

En cuanto a las características edilicias la escuela cuenta con una dirección, once aulas, una biblioteca, una sala de informática, un consultorio odontológico, un salón de usos múltiples (S.U.M.) que es utilizado como comedor, una cocina, tres baños, uno de ellos para discapacitados, duchas para mujeres y duchas para varones, una galería interna, un patio descubierto.

La institución no posee Equipo de Orientación Escolar, por esta razón, en casos especiales, se trabaja en forma coordinada con el Gabinete de la escuela 509 de Batán.

Los cargos directivos de la institución tienen una antigüedad de 4 años. El cuerpo docente del primer ciclo está constituido por cinco maestras

de grado, una profesora de educación física y una maestra de música. Este grupo, relativamente nuevo en su conformación, posee una antigüedad en la institución que oscila entre uno y tres años. Todas las docentes poseen la titularidad del cargo.

La institución posee una matrícula de 236 alumnos, la misma está organizada en dos turnos, del primer ciclo funciona en el turno mañana un segundo y un tercer año, y en el turno tarde los dos primeros y un segundo año.

El primer ciclo cuenta con cinco divisiones, dos de primer año, dos de segundo y uno de tercero, con un total de 82 alumnos. De este total un 20,7% provienen de la cultura boliviana.

La información fue brindada por la directora del establecimiento.

Escuela de Sierra de los Padres (D)

La escuela D se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad de Mar del Plata, en Sierra de los Padres, partido de General Pueyrredón. Esta categorizada como escuela rural.

La población, compuesta por argentinos y bolivianos, se caracteriza por pertenecer a una clase cultural media baja, con algunas situaciones de pobreza de mayor dignidad por las posibilidades del campo. Las familias trabajan en quintas, hornos de ladrillo, como personal doméstico en casas de familia, y otros se desempeñan como pequeños productores, empleados o peones de campo. Los padres son de participar en la institución de acuerdo a sus posibilidades laborales. Dentro de la escuela se percibe una división entre los que viven en la sierra, por un status superior, para con los que viven del arco hacia fuera.

La escuela fue fundada en el año 1955, comenzó a funcionar en casillas precarias ubicadas en otro sector de la sierra. En el año 1971 por necesidad de las familias que se establecían en la zona se construyó la escuela en el lugar donde actualmente funciona. El terreno fue donado por una familia. Cabe destacar que debido a un incendio producido en el establecimiento se carece de documentación sobre los orígenes del mismo. La institución lleva el nombre de "Vicente López y Planes".

Los servicios con que cuenta la institución son: luz eléctrica, gas por zépelin, agua corriente, pozo ciego y teléfono. La línea de transporte por la que se llega al establecimiento es 717 de la empresa Peralta Ramos.

En cuanto a las características edilicias la escuela cuenta con una dirección, doce aulas, una biblioteca, un salón de usos múltiples (S.U.M.), un gabinete, un comedor (que en el turno tarde funciona como aula), una batería de baños para alumnos y un baño para docentes, y un patio descubierto. Cabe destacar que el espacio físico existente no satisface las necesidades de funcionamiento de la institución.

La institución posee Equipo de Orientación Escolar, el cual está integrado por una Maestra Recuperadora (M.R.) con cargo titular, una

Orientadora Educacional (O.E.) con cargo titular, una Orientadora Social (O.S.) con cargo suplente, y una Recuperadora Fonética (R.F.) con cargo titular, esta última es compartida con la Escuela N°48.

Los directivos de la institución poseen cargos titulares, con una antigüedad de 4 años.

El cuerpo docente del primer ciclo está constituido por seis maestras de grado y una profesora de educación física. Todas con titularidad en el cargo. En cuanto a la permanencia en la institución, la antigüedad de los docentes varía de uno a once años.

La institución posee una matrícula de 507 alumnos, la misma está organizada en dos turnos, en el turno mañana, de 8 a 12 hs., funciona una división por curso del primer y segundo ciclo, y del tercer ciclo los dos séptimos y los dos octavos; en el turno tarde, de 12 a 16 hs., funciona la otra división de los dos primeros ciclos, y los dos novenos del tercer ciclo. Cabe destacar que en el turno tarde también funciona la escuela media N°3.

El primer ciclo cuenta con seis divisiones, dos de cada año, con un total de 178 alumnos. De este total un 15,2% provienen de la cultura boliviana, y un 2,3% de las culturas chilena y uruguaya.

La información fue brindada por el Trabajador Social del Equipo de Orientación Escolar del establecimiento.

Tabulaciones

Sistematizamos los datos recabados en las entrevistas realizando distintas tabulaciones a los actores intevinientes en la institución, comparando los datos obtenidos en las diferentes escuelas:

→ Tabulaciones de Directivos.
→ Tabulaciones de profesionales de los E.O.E.
→ Tabulaciones de Docentes.

Cabe aclarar que las categorías de las tabulaciones construidas fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los distintos actores intervinientes.

Tabulación de las entrevistas realizadas a los **directivos** de las cuatro escuelas

Cuadro 1

Sistematización de los datos de las Preguntas N°1, 2, 4

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Matrícula general	400	910	236	507
• Porcentaje de niños extranjeros especifica	70%	+	41,3%	2,4%
• Porcentaje de niños nacidos en países limítrofes	30%	+	1,3%	2,4%
• Porcentaje de niños hijos de extranjeros	40%	+	40%	*
• Matrícula del primer ciclo	220	320	+	175
• Porcentaje de niños extranjeros, o hijos de extranjeros en el primer ciclo.	*	+	40%	*

* (No cuenta con esta información)
\+ (No especifica)

Cuadro 2

Pregunta N°3: ¿A qué nacionalidades pertenecen?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Boliviana	XXX	XXX	XXX	XXX
• Chilena	XX	XXX	-	-
• Paraguaya	X	-	-	-
• Uruguaya	-	-	-	-
• Brasileña	-	-	-	X

XXX: alto porcentaje de niños de esta nacionalidad
XX: bajo porcentaje
X: casos aislados

Cuadro 3

Pregunta N°5: ¿El Proyecto Educativo Institucional contempla, en sus objetivos y/o actividades, la diversidad de culturas, y especialmente el respeto a las culturas minoritarias?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Sí	X	-	X	X
• No	-	X	-	-

Cuadro 3.1

¿De qué forma?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Valorando lo propio de cada cultura	X	-	-	X
• Intercambio de culturas	X	-	-	X
• Trabajando sobre las problemáticas específicas de las culturas	X	-	-	-
• Participando en eventos relacionados con la diversidad cultural	X	-	-	-
• No especifica	-	X	X	-

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los directivos.

Cuadro 4

Pregunta N°6: ¿Implementan, dentro de la institución, mecanismos de integración?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Sí	X	-	X	X
• No	-	-	-	-
• No contesta la pregunta	-	X	-	-

Cuadro 4.1

¿Cuáles?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Fomentar el intercambio de culturas	X	-	-	-
• Cambio de roles	-	-	-	X
• Distribución en el aula	-	-	-	X
• Actos	-	-	X	-
• Ceremonia Boliviana	-	-	X	-
• Discurso	-	-	X	-

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los directivos.

Cuadro 5

Pregunta N°7: ¿Se pueden identificar diferencias en el comportamiento de los niños, que respondan a las distintas culturas?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Sí	X	X	X	X
• No	-	-	-	-

Cuadro 5.1

¿Cuáles?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Integración social	X	-	-	X
• Participación	X	-	-	-
• Comunicación	-	X	-	-
• Costumbres	-	-	X	-
• Modos de relacionarse	-	-	X	X
• Valor de la educación	-	-	-	X

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los directivos.

Cuadro 6

Pregunta N°9: ¿Ha tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la Educación Intercultural?

Categorías	Esc. A	Esc. B	Esc. C	Esc. D
• Sí	-	-	X	-
• No	X	X	-	X

Tabulación de las entrevistas realizadas a los profesionales de los dos **Equipos de Orientación Escolar** de las cuatro escuelas abordadas

Cuadro 1

Pregunta N°1: ¿Qué profesionales lo integran?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Orientadora Escolar	1	1
• Orientadora Social	1	1
• Maestra Recuperadora	2	1
• Recuperadora Fonética	-	1

Cuadro 2

Pregunta N°2: ¿Cuál es su forma de abordaje, cómo interactúan?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Individual	X	-
• En equipo	-	X

Cuadro 3

Pregunta N°3: ¿En los objetivos de E.O.E., se encuentra contemplado el respeto a la diversidad cultural y la importancia del desarrollo de las mismas?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Sí	X	X
• No	-	-

Cuadro 3.1

¿De qué manera?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Fomentando la integración	-	X
• Respetando las diferencias culturales	X	-

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los profesionales de los E.O.E.

Cuadro 4

Pregunta N°4: ¿Han abordado casos relacionados con las culturas minoritarias; por ejemplo de discriminación?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Sí	O.S.: X	X
• No	O.E.: X	-

Cuadro 4.1

¿Qué temáticas están relacionadas con estos casos?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Discriminación	X	X

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los profesionales de los E.O.E.

Cuadro 5

Pregunta N°5: ¿Conocen las causas por las cuales estos niños residen en nuestro país?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Trabajo	X	X
• Atención en salud	-	X
• Lazos familiares	X	-

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a los profesionales de los E.O.E.

Cuadro 6

Pregunta N°6: ¿Qué documentación, en su mayoría, poseen los niños extranjeros?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Documento de su país natal	X	-
• Radicación	X	X
• Ninguna	X	X

Cuadro 6.1

Cantidad de niños sin documentación de origen boliviano.

Categorías	N° de niños
• Escuela B	15
• Escuela D	10

Cuadro 7

Pregunta N°7: ¿Han tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la Educación Intercultural?

Categorías	Esc. B	Esc.D
• Sí	-	-
• No	X	X

Tabulación de las entrevistas realizadas a los **docentes**

Cuadro 1

Pregunta N°2: ¿Existe una diferenciación de *culturas* entre los niños, que responden a las distintas nacionalidades?

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	7	10	5	5	27	90%
• No	-	1	-	1	2	6,7%
• No hay alumnos de culturas diferentes	-	1	-	-	1	3,3%
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Cuadro 1.1

¿En qué aspectos?

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%*
• Idioma	5	7	2	1	15	50%
• Higiene	1	3	3	2	9	30%
• Modos de relacionarse	-	2	3	4	9	30%
• Costumbres	4	2	2	-	8	26,7%
• Comunicación	2	4	-	1	7	23,3%
• Educación	-	1	1	2	4	13,3%
• Alimentación	4	-	-	-	4	13,3%
• Vestimenta	3	-	-	-	3	10%
• Salud	1	-	1	-	2	6,7%
• Valores	-	-	1	1	2	6,7%
• Trabajo	-	-	1	1	2	6,7%
• Otros	5	2	-	1	8	26,7%

Entrevistados: 30

* El % es sobre el total de entrevistados.

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a las maestras.

Cuadro 2

Pregunta N°3: ¿Cómo es la relación entre los niños de culturas diferentes?

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%*
• Integración	5	6	5	3	19	63,3%
• Discriminación	3	7	1	4	15	50%
• Identificación con sus pares	1	1	-	1	3	10%
• Asimilación	1	-	-	-	1	3,3%
• No hay alumnos de culturas diferentes	-	1	-	-	1	3,3%

Entrevistados: 30

* El % es sobre el total de entrevistados.

Cuadro 3

Pregunta N°4: ¿Encuentra diferencias en el proceso de aprendizaje por las características culturales?

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	6	11	3	3	23	76,7%
• No	1	-	2	3	6	20%
• No hay alumnos de culturas diferentes	-	1	-	-	1	3,3%
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Cuadro 3.1

¿En qué consisten?

Categorías	Esc. A Nº rtas	Esc. B Nº rtas	Esc. C Nº rtas	Esc. D Nº rtas	Total	%*
• Idioma	4	3	-	-	7	23, 3%
• Falta de apoyo de los padres	-	2	3	1	6	20%
• Educación formal recibida en el país de origen	2	1	-	-	3	10%
• Estimulación	-	3	-	-	3	10%
• Priorización del trabajo	1	-	-	-	1	3, 3%
• Congénito	-	1	-	-	1	3, 3%
• Por el ambiente familiar	-	1	-	-	1	3, 3%
• No especifica la respuesta	-	-	-	2	2	6, 7%

Entrevistados: 30

* El % es sobre el total de entrevistados.

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a las maestras.

Cuadro 4

Pregunta N°5: Con respecto a los niños de las culturas minoritarias:

*** ¿cómo es el cumplimiento de las tareas?**

*** ¿cómo es la participación en clase?**

En el aula

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	4	4	2	4	14	46, 7 %
• No	1	2	-	-	3	10 %
• A veces	2	4	1	1	8	26, 7 %
• No responde la pregunta	-	1	2	-	3	10 %
• No hay alumnos de culturas diferentes	-	1	-	-	1	3, 3%
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

En el hogar

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	1	4	2	4	11	36, 7 %
• No	5	2	2	-	9	30 %
• A veces	1	4	1	1	7	23, 3 %
• No responde la pregunta	-	1	-	-	1	3, 3 %
• No hay alumnos de culturas diferentes	-	1	-	-	1	3, 3 %
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Cuadro 4.1

¿Cuáles son los motivos por los cuales no realizan la tarea?

Categorías	Esc. A Nº rtas	Esc. B Nº rtas	Esc. C Nº rtas	Esc. D Nº rtas	Total	%*
• No hay apoyo de los padres	2	4	1	-	7	23, 3 %
• Los padres trabajan todo el día	4	1	2	-	7	23, 3 %
• Por trabajo	2	-	1	-	3	10 %
• Los padres no están capacitados	1	1	1	-	3	10 %
• Por cuidar a sus hermanos	1	-	-	-	1	3, 3 %
• Por la cultura	-	1	-	-	1	3, 3 %
• Por realizar los quehaceres de la casa	-	-	1	-	1	3, 3 %

Entrevistados: 30

* El % es sobre el total de entrevistados.

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a las maestras.

Cuadro 5

Pregunta Nº6: ¿Utiliza, dentro del aula, mecanismos de integración?

Categorías	Esc. A Nº rtas	Esc. B Nº rtas	Esc. C Nº rtas	Esc. D Nº rtas	Total	%
• Sí	5	5	3	3	16	53, 3 %
• No	2	5	2	3	12	40 %
• No responde la pregunta	-	2	-	-	2	6, 7 %
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Cuadro 5.1

¿Cuáles?

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%*
• Juegos	2	1	2	-	5	16,7 %
• Discurso	2	-	1	1	4	13,4 %
• Compartir las tradiciones	3	-	-	-	3	10 %
• Trabajos en grupo	1	2	-	-	3	10 %
• Feria de ciencias	-	3	-	-	3	10 %
• Actos	-	2	1	-	3	10 %
• P.E.I.	-	2	-	-	2	6,7 %
• Cambios de lugar	-	-	-	2	2	6,7 %
• Derechos del Niño	-	1	-	-	1	3,3 %
• Cuentos	-	1	-	-	1	3,3 %
• Actividades	-	-	-	1	1	3,3 %

Entrevistados: 30

* El % es sobre el total de entrevistados.

Cabe aclarar que las categorías fueron tomadas en forma textual de las entrevistas realizadas a las maestras.

Cuadro 6

Pregunta N°7: Ha tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la "Educación Intercultural"?

Desde aspectos teóricos - metodológicos

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	1	3	-	-	4	13,3 %
• No	6	9	5	6	26	86,7 %
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Desde la experiencia

Categorías	Esc. A N° rtas	Esc. B N° rtas	Esc. C N° rtas	Esc. D N° rtas	Total	%
• Sí	6	3	-	-	9	30 %
• No	1	9	5	6	21	70 %
Entrevistados:	7	12	5	6	30	100%

Gráficos obtenidos de las tabulaciones realizadas

Gráfico 1

Tema: Orígenes de la población estudiantil estudiada.

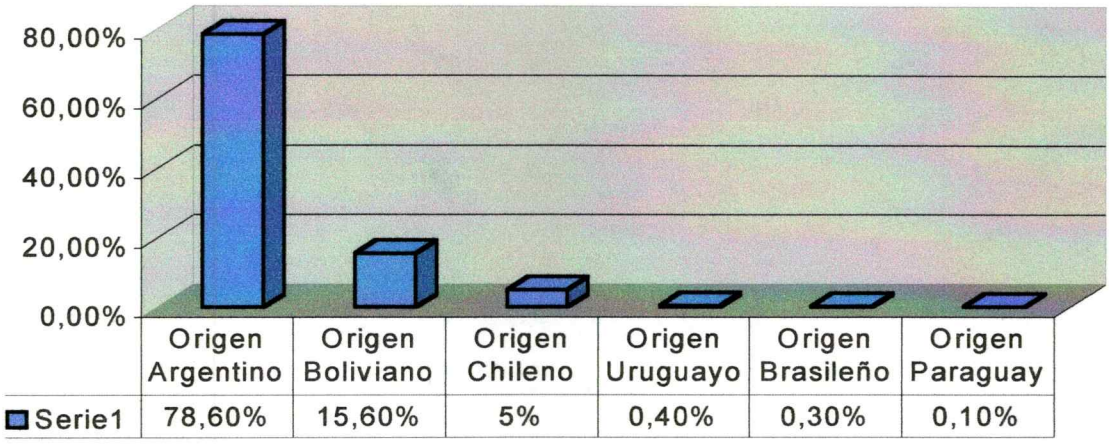
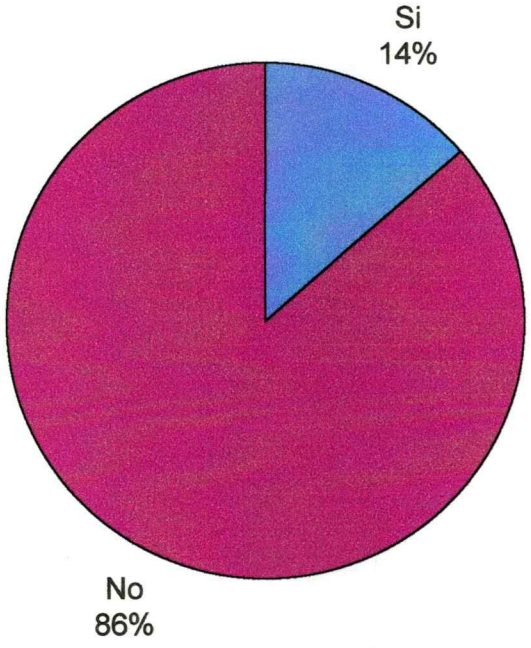


Gráfico 2

Tema: Formación de Directivos, Profesionales y Docentes sobre la Educación Intercultural.



Gráficos de las tabulaciones realizadas a los docentes

Gráfico 3

Cuadro 1: ¿Existe una diferenciación de *culturas* entre los niños, que responden a las distintas nacionalidades?

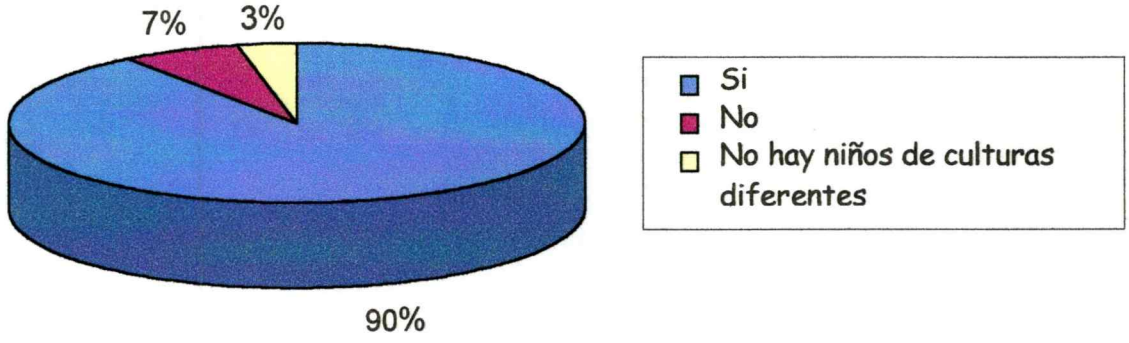


Gráfico 3.1

Cuadro 1.1: ¿En qué aspectos?

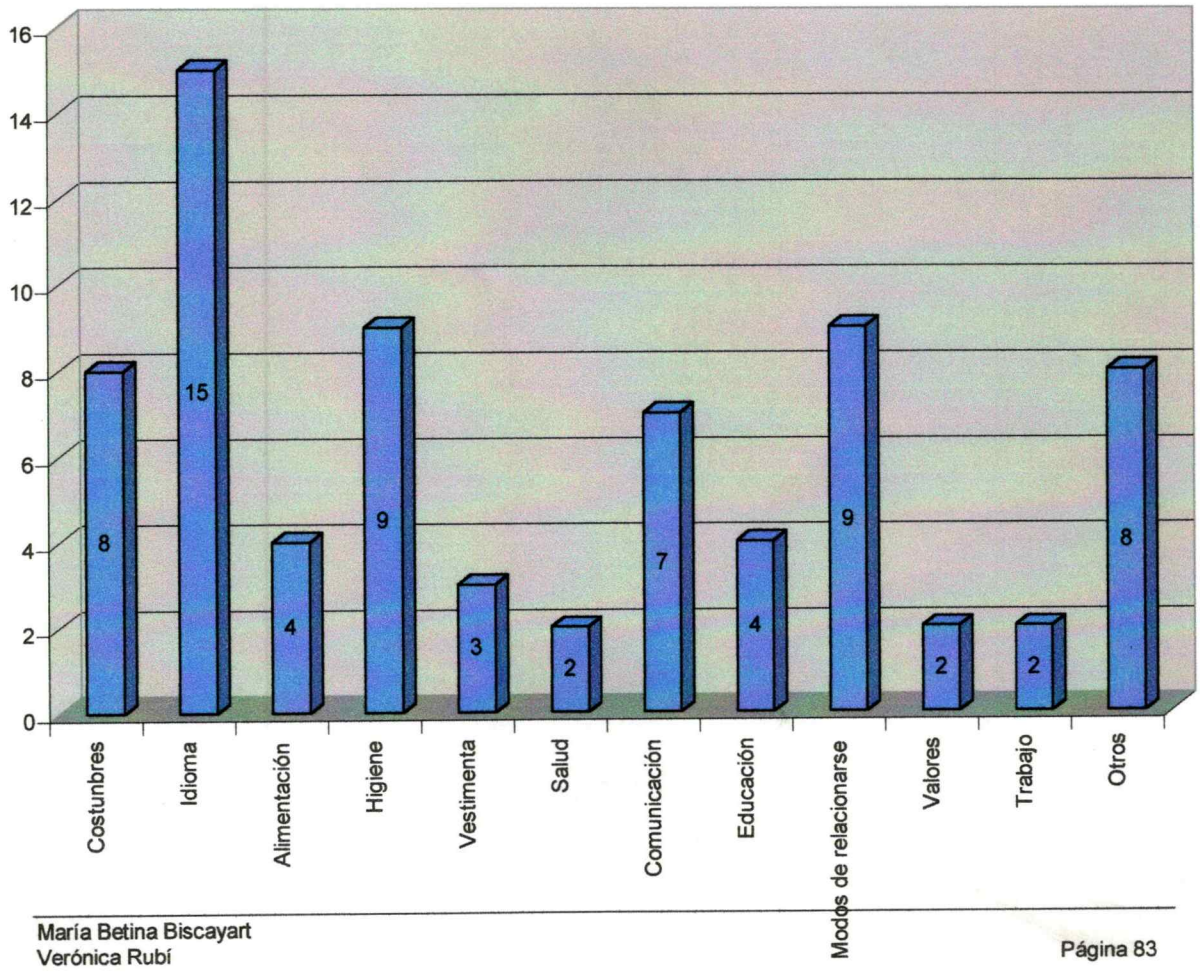


Gráfico 4

Cuadro 2: ¿Cómo es la relación entre los niños de culturas diferentes?. ¿Y la comunicación?

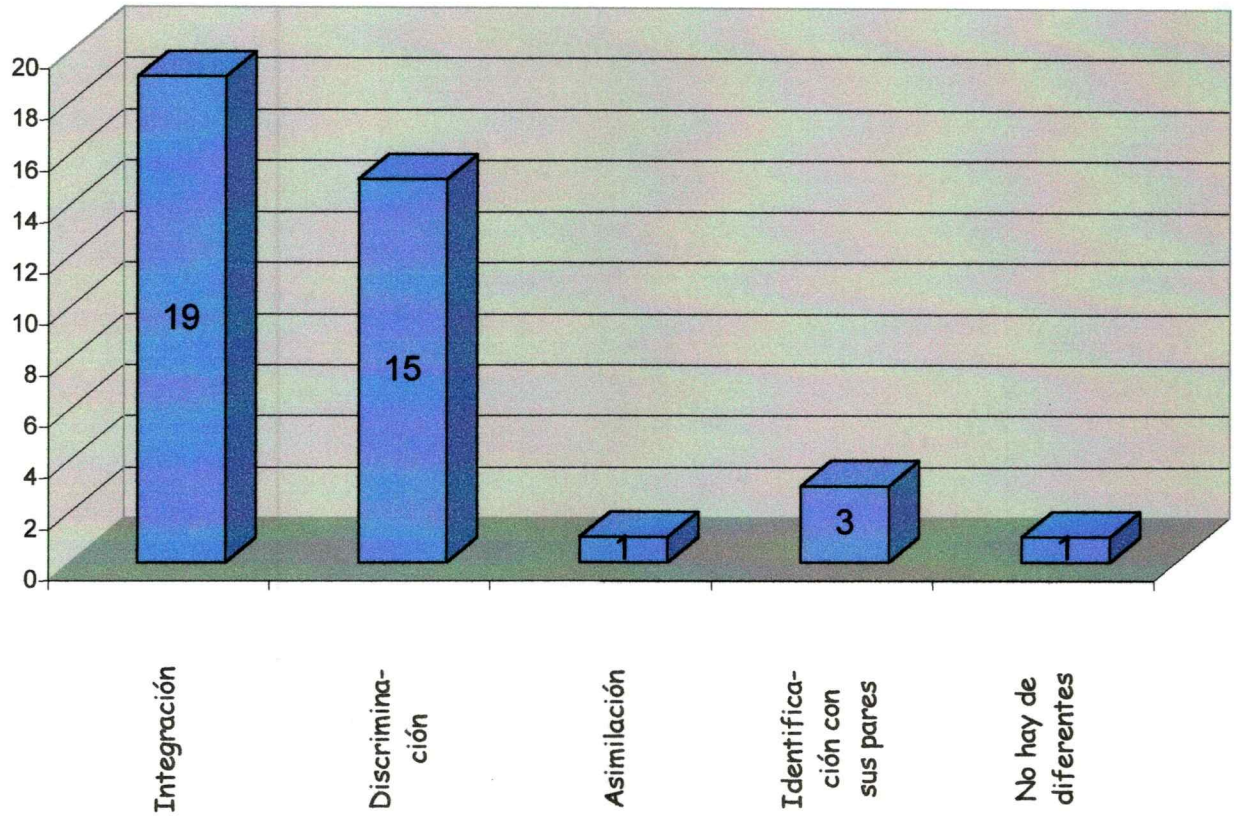


Gráfico 5

Cuadro 3: ¿Encuentra diferencias en el proceso de aprendizaje por las características culturales?

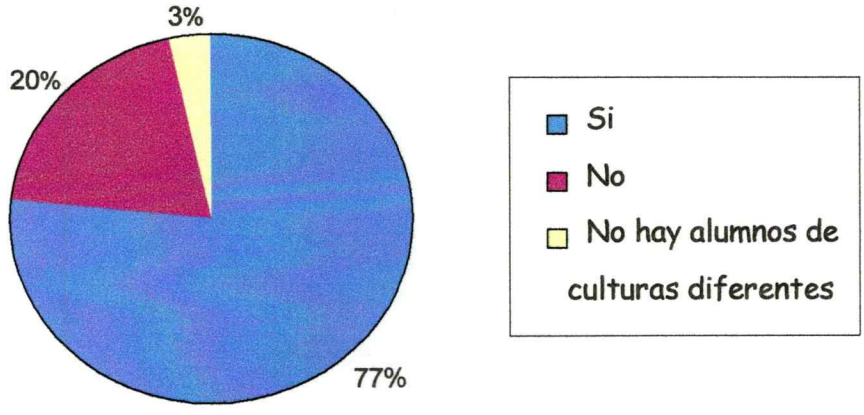
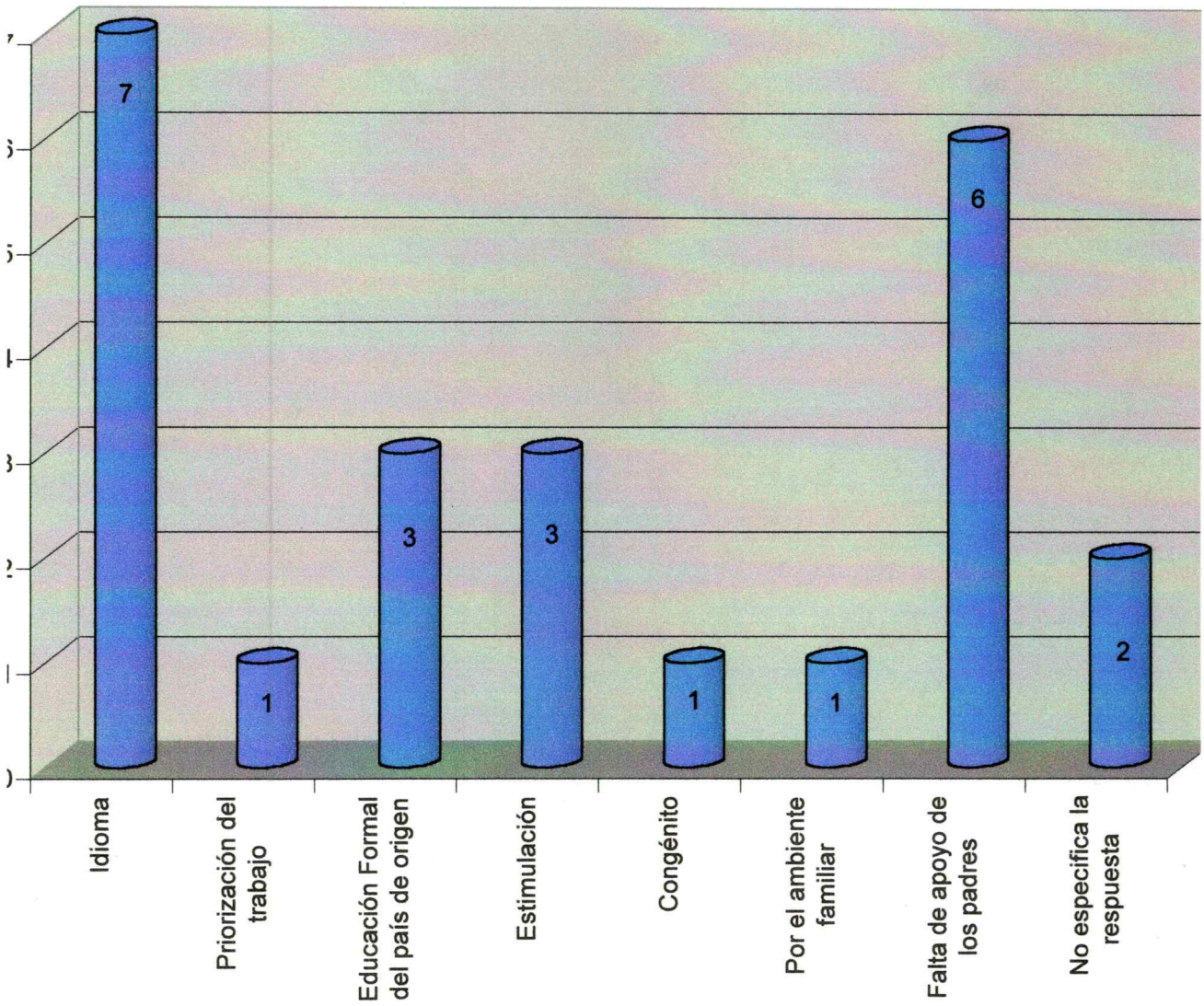


Gráfico 5.1

Cuadro 3.1: ¿En qué consisten?



Gráfica 6

Cuadro 5: ¿Utiliza, dentro del aula, mecanismos de integración?

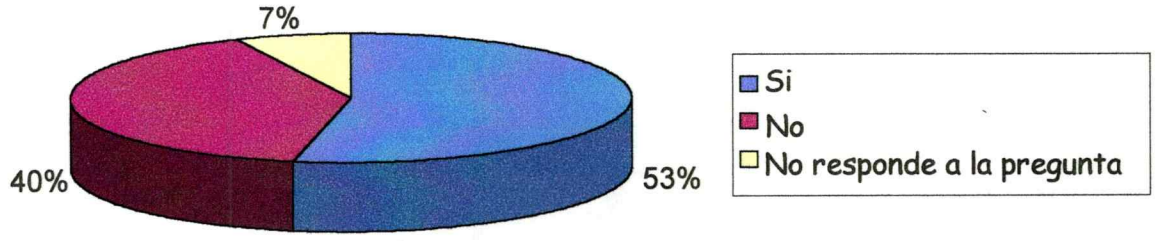
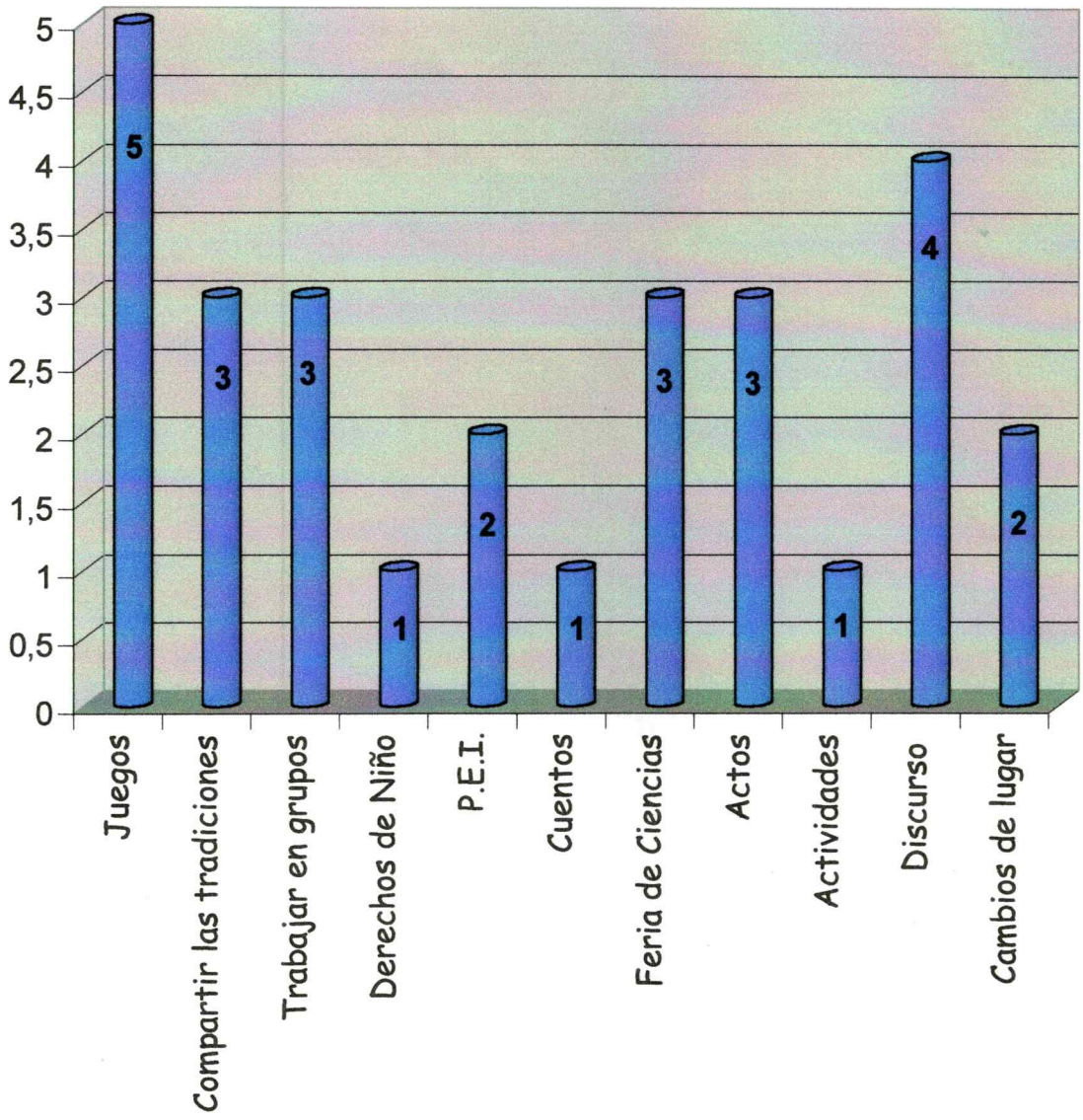


Gráfico 6.1

Cuadro 5.1: ¿Cuáles?



Análisis teórico de la Investigación de Campo

A partir de los datos relevados en el primer ciclo de E.G.B. de los cuatro establecimientos, con un total de 744 alumnos, podemos observar que el porcentaje más alto de niños provenientes de culturas minoritarias son de origen boliviano, con un 15,6%, luego le siguen los chilenos, con un 5%, y en menor medida, uruguayos 0,4%, brasileños 0,3%, y paraguayos 0,1%.

Una de las respuestas reiteradas de las maestras en las entrevistas, hace referencia a la negación de conflictos étnicos, al utilizar las siguientes frases: **"no hay diferencias", "no hay gastadas", "son todos iguales", "existen problemas de discriminación pero no se dan por motivo de color, ni por la nacionalidad sino por problemas en las capacidades motrices e intelectuales, también se discrimina por su situación económica"** [27]. Con estas expresiones generales, que no identifican las particularidades culturales, tienden a homogeneizar el grupo desde un modelo asimilacionista.

También encontramos otra forma de negación desde docentes y directivos hacia los niños provenientes de culturas minoritarias; explícitamente es la negación y el no- reconocimiento a la diversidad cultural, por ejemplo: **"No hay chicos de otras nacionalidades"; "Lo que pasa es que tenemos muy poquitos, y no notamos una diferencia cultural"**. Al sistematizar las entrevistas hemos encontrado contradicciones en el discurso de los distintos actores de una misma institución, por ejemplo: en relación a los datos referidos a la matrícula y la cantidad de niños pertenecientes a culturas minoritarias. Esto demuestra un desconocimiento de los directivos, docentes y profesionales sobre la población estudiantil con la cual trabajan, siendo esta una manifestación más del no- reconocimiento a la diversidad cultural.

En general los docentes poseen representaciones negativas sobre la cultura boliviana, desde ellas construyen estereotipos culturales racializados; realizando generalizaciones a partir de tres o cuatro casos,

[27] Cabe aclarar que todos los ejemplos citados entre comillas y con negrita, son palabras textuales de las entrevistas realizadas a los Directivos, Profesionales y Docentes de las cuatro Instituciones Educativas.

provenientes de la cultura de los bolivianos o de los chilenos: **"cultura machista", "cultura golpeadora", "son sucios", "fronterizos", "sumiso", "el boliviano es lento", "el chileno es limpio, despierto y tramposo", "son cerrados, tímidos", "introvertidos", "no se expresan".**

Estos estereotipos construidos desde el sentido común, tienden a globalizar características individuales asignándolas a la totalidad de un determinado grupo, dan cuenta de representaciones simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad. "El hecho de contemplar a personas de origen cultural común como un grupo homogéneo potencia la formación de estereotipos que alimentan la existencia de prejuicios" [28].

Según Goffman, E (1963) el *estigma* se construye en relación con determinados estereotipos, que significan posicionamientos desde quien los construye: pertenecer al grupo de los *normales*. Esto lo hemos observado cuando distintas maestras en sus discursos diferencian de los alumnos *normales* a los niños bolivianos, diciendo por ejemplo: **"el niño boliviano es para escuela especial", o "no razonan mucho las cosas".**

El niño estigmatizado disminuye su participación social aislándose o cumpliendo con el mandato impuesto, se autodesvaloriza y resignifica negativamente su identidad cultural. Esta percepción que algunos docentes tienen a cerca de la lentitud de los niños bolivianos, el decir que son para escuela especial o el hacerlos repetir de grado, puede producir que estos cumplan con el mandato impuesto por el estigma.

La construcción de *estigmas* se encuentra en un marco de relaciones sociales determinadas, donde aparecen códigos de categorización y representaciones que generan diferencias entre *nosotros*, frente a los *otros*.

A partir de la construcción de estos estereotipos se estigmatiza tanto al niño como a la familia boliviana, "porque se le atribuye como una marca natural que se hereda de padres a hijos y que difícilmente se pueda

[28] Essomba, Miguel Angel. "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Edit. Grao. 1999. Pag 49.

revertir" [29]. Pudimos percibir que hay asombro en las maestras cuanto estos niño rompen con el estigma, lo manifiestan como una excepción. Por ejemplo: **"Angel es boliviano y es un caso atípico, es super charlatán", "hasta algunos bolivianos rinden mejor".**

En cuanto al *proceso de aprendizaje*, un 76,7% de las docentes entrevistadas manifiestan que hay diferencias en el aprendizaje por la características culturales. En relación a los niños de culturas minoritarias, el fracaso es atribuido a las "carencias del alumno", "al medio del que proviene", "su familia", "su cultura". Por ejemplo: **"Hay negligencia total en el cumplimiento de tareas. Los chilenos en general no realizan la tarea, los bolivianos no se ocupan tanto... tiene que ver con el apoyo de los padres, no sé si con la cultura pero coincide"; "El cumplimiento de las tareas no es el mejor, debido que no hay mucha dedicación en las casas, porque los padres no se encuentran capacitados para ayudarlos, y además se encuentran la mayoría de su tiempo trabajando". "Por lo general no hacen las tareas que se llevan a la casa, no tienen un apoyo de los padres, estos están todo el día en las quintas y no se ocupan de sus hijos".** Las expectativas de rendimiento quedan fijadas y representadas de antemano: se forja una "biografía anticipada" de estos niños, con pocas posibilidades de ser revertidas.

En cuanto a la *integración* de los niños de culturas diferentes, un 63,3% de las maestras han manifestado que hay integración; observamos en sus respuestas que hay una diferenciación en la concepción del término de integración.

Ante la pregunta: ¿Cómo es la relación entre los niños de culturas diferentes?, algunos maestros se colocan como observadores externos de lo que sucede en el aula, al responder: **"ellos se integran".** Interpretamos que queda en la disponibilidad del niño extranjero establecer un vínculo con los demás niños, ellos son los que se tienen que adaptar al resto del grupo. De esta forma construyen hipótesis de los *otros* sobre la capacidad individual que tienen para integrarse o no. En estas manifestaciones la categoría integración deja de ser un *imperativo* de las escuelas para transformarse en un atributo individual y cultural del alumno, *el integrado* y *el no integrado.*

[29] Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1999. Pag 211.

Para otros docentes y directivos la integración es considerada como un proceso donde *el extranjero* es el que tiene que aceptar e internalizar los códigos culturales de la mayoría, por ejemplo: **"considero que la manera de integrarlos es dándoles nuestra cultura. Si están acá los bolivianos se tienen que adaptar a nuestra cultura. Para integrarlos es un estorbo todo lo que traen"; "Nosotros los integramos a nuestra cultura, a conocer nuestro arte, nuestro pasado"; "se han adaptado"**. En estas afirmaciones prevalece la noción asimilacionista con toda la carga de prejuicios, estigma, y etnocentrismo que abarca. El asimilacionismo plantea una adaptación de la diversidad a la cultura hegemónica.

"Desde otra concepción la integración se ve como positiva cuando los sujetos se homogeneizan en la *propia clase* o en la *propia cultura*" [30], por ejemplo: **"Cada uno está conforme con su cultura, si nadie quiere unirse, para que se van a unir. Son como el agua y el aceite", "Los bolivianos acostumbran a jugar entre ellos por una cuestión de identificación"**. Este alejar la diferencia en una sectorización, es vista como una solución por parte de los docentes, para eliminar la discriminación, preservar las diferencias y particularidades, y favorecer la relación intragrupal. Cuando en realidad las consecuencias llevarían inevitablemente a una concentración de la diferencia profundizando el proceso de exclusión.

Simultáneamente al proceso de *integración*, el 50% de las docentes, expresan que hay discriminación entre los niños de culturas diferentes. En las entrevistas realizadas se puede observar manifestaciones de diferenciación y exclusión. Entre los niños, uno de los casos más reiterados es *el olor diferente*, el olor a sucio es la justificación para excluirlos. Por ejemplo: **"los insultos pueden ser: por ser gordos, por el aliento, por el olor"; "las cargadas son por el problema que vienen con olor, no llega a ser un rechazo pero molesta"**.

Desde la maestra la diferenciación se realiza por el ritmo, que puede referirse a ritmos de habla, de traslación, y/o de aprendizaje. Por ejemplo: **"El proceso de aprendizaje del boliviano es más lento, tienen mucha dificultad en el lenguaje"; "Se encuentran diferencias en el aprendizaje. En lo intelectual, que esta involucrado todo, tienen un ritmo más lento los bolivianos; está relacionado con la falta de estimulación, de**

[30] Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1999. Pag 219.

motricidad, de ubicación espacial"; "Los bolivianos son más lentos, principalmente por no dominar el código del lenguaje"; "En el aprendizaje son fronterizos"; "En relación con el aprendizaje de los niños bolivianos, su dificultad se presenta en la lengua. El estilo que ellos traen es de memoria, no razonan mucho las cosas, copian todo, las tareas son esquemáticas"; "El chileno es rápido y el boliviano es lento".

Según Castoriadis (1983) la producción de un valor relacionado con el olor o el ritmo, es un producto imaginario. Surge del imaginario social un valor de aceptación/ rechazo que sostiene la marca discriminatoria, colocando a algunos como víctimas y a otros como victimarios. El olor a sucio es la racionalidad de la exclusión, este mismo olor en otro contexto no estigmatiza, ya que el valor aceptación/ rechazo está dado desde el patrón cultural del grupo dominante, que establece sanciones imaginarias sobre el *otro excluido.*

Otros modelos de valoración que se constituyen como *imaginarios sociales*, se observan cuando las maestras expresan que entre los niños **"existe agresión verbal, cargadas, por ejemplo: negro, boliviano, villero", "al principio se trataban de: chileno, negro, bolita"**, equiparando estos términos, utilizándolos como sinónimos de expresiones despectivas. Estos modelos de valoración se originan en relaciones de hegemonía/ subalternidad entre los conjuntos sociales.

En cuanto al tema de la *discriminación*, otra respuesta de las docentes hace referencia a la automarginación de los niños de culturas minoritarias, por ejemplo: **"el boliviano se automargina solo"**, sin identificar la responsabilidad de los otros actores intervinientes en el proceso de socialización, realizando formulaciones como éstas, que responsabilizan a la víctima.

Como ya hemos desarrollado en el capítulo II de la primera parte, la *discriminación* es una distinción en detrimento de alguien sin tener en cuenta las características particulares del individuo como tal. Los distintos tipos de discriminación, que hemos mencionado anteriormente, repercuten en los niños extranjeros, respondiendo estos con diferentes conductas, una de ellas es el *ocultamiento o negación* de su lugar de origen, por ejemplo **"una nena que cuando vino por primera vez, trajo certificado de nacimiento de Bolivia, después cuando viene el documento aparece**

nacida en Salta, y que me planteaba la maestra que tenía la negación a decir que ella era boliviana, y afirmaba que ella era Argentina"; también en las observaciones de clase, ante nuestra pregunta sobre el lugar de procedencia a los alumnos, algunos niños extranjeros omitieron su origen cultural, los datos fueron aportados por las docentes. Otras conductas son las de *aislamiento e identificación* entre niños de una misma cultura, como una forma de protección ante la amenaza del otro y para preservar los rasgos de su propia cultura, por ejemplo: **"la nena boliviana no quiere sentarse con nadie,... ella juega y se relaciona sólo con su hermana", "en general el boliviano establece poca relación con los demás", "Yésica, también boliviana no se integra está siempre conmigo en los recreos", "los bolivianos acostumbran a jugar entre ellos por una cuestión de identificación"**. En nuestras observaciones pudimos identificar estas conductas por ejemplo: en la distribución en el aula, los niños de origen boliviano están ubicados en un mismo sector, interactuando y trabajando juntos; también en los recreos juegan y se relacionan entre ellos. Estas situaciones manifiestan que no existe una verdadera integración entre los niños de culturas minoritarias y los niños pertenecientes a la cultura mayoritaria.

Una de las respuestas reiteradas de las docentes ante la problemática de la *discriminación* entre los niños de culturas diferentes, es por ejemplo: **"cuando son chiquitos repiten lo que escuchan en la casa", "los chicos discriminan, es lo que traen de la casa, lo que miran por la t.v., todo es visual", "los más problemáticos son los padres. Los chicos, los blanquitos, las cosas que dicen las traen de las casas"**. En estas afirmaciones las docentes no especifican su rol en la situación problema, haciendo responsables a los padres de las conductas discriminatorias de sus hijos. El niño reproduce en la escuela conductas aprendidas en el hogar; tanto la institución- familia, como la institución- escuela, son sistemas que cumplen funciones reproductoras y transformadoras, es esencial, en la institución- escuela, el desarrollo de esta última función como herramienta para la superación de la problemática de la discriminación.

En relación con el tema de la *participación*, hemos encontrado en respuestas reiteradas de las docentes una distinción en cuanto al grado de participación de los niños de origen boliviano, por ejemplo: **"los chicos de cultura boliviana que son alumnos míos no participan"; "En cuanto al**

cumplimiento de las tareas los bolivianos son más lerdos... Tampoco participan en clases, son tímidos, no hablan"; "En clase prácticamente no participan, son retraídos e introvertidos, hablan bajo"; "Los bolivianos vienen con las cosas sin hacer. Participan en clase poco y nada. Si se le pregunta, divagan, tienen otras prioridades, por ejemplo el trabajo"; "En cuanto a la participación los bolivianos a veces participan y a veces no, en general ellos participan menos que el resto, siempre y cuando puedan sacar ventaja de alguien. No comparten, son muy egoístas". La *participación* no es una conducta innata, sino que se aprende a participar. Si decimos que se aprende a participar, entonces se enseña a participar. En este caso el niño perteneciente a una cultura minoritaria aprende a participar cuando puede interiorizar su condición humana de ser participativo por pertenecer a grupos que habitualmente asumen estructuras democráticas y vivencian sus principios y derechos. La función del docente es promover los procesos de reflexión y de desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la participación real; implica un proceso de aprendizaje continuo para modificar las representaciones sociales inhibitorias, reconocer a la participación como una necesidad humana y social, y desarrollar el "cómo" de la participación.

La escuela tiene como principal finalidad la de integrar, en una perspectiva de presente y de futuro, a todo el alumnado dando herramientas que permitan la participación en una sociedad democrática y plural independientemente de su origen, nacionalidad, cultura o religión y reconociendo características sociales y culturales diferenciadas.

Ante la pregunta sobre la utilización de *mecanismos de integración* realizadas a directivos y docentes, un 58% manifiesta que los utiliza, al expresar cuáles son estos mecanismos nos encontramos que no hay una clara identificación de los mismos, como por ejemplo dicen utilizar: **"respeto por el otro", "discurso", "actos", "ceremonia Boliviana"**; estos ejemplos no está contemplados en la concepción de lo que es un mecanismo de integración. Considerando que los mecanismos son un conjunto de técnicas o actividades que tienen como objetivo principal favorecer la interacción entre los alumnos, a partir del desarrollo de distintas temáticas. Es significativo el alto porcentaje de directivos y docentes que reconocen no utilizar mecanismos de integración. Ante la realidad multicultural que se presenta en las escuelas es necesario trabajar con estas herramientas que

facilitan la interacción entre los niños, partiendo del reconocimiento de las diferencias particulares del alumnado.

En cuanto a los dos *Equipos de Orientación Escolar* entrevistados, observamos que hay una diferencia en sus formas de abordaje. Uno de ellos realiza un trabajo interdisciplinario, coherente en el discurso, partiendo de la realidad y teniendo en cuenta que **"la población boliviana es una parte importante de la matricula"**. El otro Equipo trabaja individualmente, se identifican grandes contradicciones de las profesionales, en relación al posicionamiento con el tema de la diversidad cultural, por ejemplo: la O.E. expresa **"yo no veo que el tema cultural sea un impedimento para el desarrollo, social y cultural, en absoluto. Creo que lo metemos nosotros al problema, creo que es no tener la cultura de que el diferente, los diferentes trabajamos juntos; y el diferente no es solo ni de sexo, ni de inteligencia, sino es también de culturas, y es un diferente que me puede aportar"**; en cambio la O.S. caracteriza y ejemplifica de manera despectiva la cultura boliviana: **"cuando te van a pedir no te hablan bien. (En este momento la O.S. nos representa la situación, mirando hacia el piso y balbuceando palabras), y vos no le entendés lo que está diciendo, y le preguntas: "qué es lo que necesita, qué es lo que necesita que no lo entiendo, hábleme bien, y ahí después de tanto te dicen que necesitan zapatillas, pero en eso son más flexibles; ahora, cuando vos los estás retando por algo, vos le decir: "porque mire madre, usted no puede venir con el chico así tan sucio, tiene que bañarlos" (vuelve a representar de la misma forma la situación), y ahí no cambian para nada lo que te van a decir, lo dicen entre dientes y para abajo"**.

Con respecto a la *Educación Intercultural*, un E.O.E. expresa desarrollar un Proyecto de Convivencia, destinado a los alumnos de segundo y tercer ciclo, en el cual se trabaja sobre distintas problemáticas que pueden tener relación con la *Educación Intercultural* pero no la abordan específicamente. Consideramos que este es un primer paso importante para luego trabajar la problemática planteada con toda la comunidad educativa. El otro E.O.E. no trabaja sobre el tema de la *Educación Intercultural*.

Desde nuestra formación consideramos que el documento de identidad es un elemento importante para la conformación de la identidad del niño, en el que se legitima el nombre y la procedencia de su persona, permitiendo desarrollar un sentido de pertenencia. En las entrevistas

realizadas el tema de la falta de documentación de los niños extranjeros se presenta, en dos escuelas, como una problemática en la que están trabajando: **"entre las problemáticas que los afectan es el carecer de documentación, que al cabo de tres meses pasan a ser residentes ilegales"; "Se habla mucho con las familias respecto a este tema, el trámite es costoso... La mayor traba es lo económico. Toda la legislación vigente contribuye a la explotación"**. En otra de las escuelas este tema es reconocido en la población estudiantil, pero no es expresado como una problemática, sin mencionar un abordaje específico: **"Hay muchos chicos que están indocumentados"**. Consideramos que la adjetivación utilizada "indocumentados" estigmatiza al niño, que por diversas circunstancias no posee documento, lo despersonaliza, en la escuela deja de ser "Juancito Pérez" para ser un indocumentado más.

En relación a *la formación de directivos, profesionales y docentes*, con respecto al tema de la Educación Intercultural, un 86% manifiesta no tener formación con respecto al tema. La mayoría de las docentes expresan interés por formarse sobre la Educación Intercultural, algunas lo consideran como una necesidad, por ejemplo: **"No he tenido oportunidad de formarme con respecto al tema pero me parece interesante"; "No he tenido formación con respecto al tema, pero sí tengo la necesidad por saberlo"; "No tuve oportunidad de formarme en el tema, me encantaría. Necesito constantemente capacitarme, para prepararme para los chicos, sería interesante un curso, en realidad no conozco la cultura boliviana"**. La Trabajadora Social de una de las escuelas expresa: **"No he tenido formación teórica respecto al tema. Creo que no se considera o prioriza el espacio para la expresión cultural, no hay un espacio específico de la cultura boliviana, considero que esta abierta a la posibilidad"**. La profesional reconoce como falencia que no hay un espacio para la expresión de la cultura boliviana, pero expresa su disposición a trabajar sobre el tema; este reconocimiento es el punto de partida en pos de la diversidad cultural.

En una de las cuatro escuelas donde realizamos nuestra investigación de campo, todos los docentes coinciden en tener una *formación* de la Educación Intercultural basada en la experiencia, por ejemplo: **"Mi formación es a partir de la experiencia, de la relación con los chicos. Creo interesante tener una instancia de formación e intercambio de experiencias en este tema de la educación multicultural"; "No he tenido**

formación con respecto al tema, considero que es interesante, en estos años he aprendido mucho desde la experiencia". La institución reconoce su realidad multicultural y trabaja a partir de ella, participando y construyendo espacios interculturales, por ejemplo formando parte de la red de instituciones que conforma el grupo "Conociéndonos", que realiza encuentros con el objetivo de un intercambio cultural con los países limítrofes. También ha participado en el encuentro en la Casa de la Provincia donde se desarrollaron las "Jornadas del Derecho del Niño Inmigrante". Cabe destacar la importancia del rol de los directivos en la construcción de una escuela que trabaja a partir de la diversidad cultural, esto se ve reflejado en las aulas. (ver anexo, registro de clase, pag 119).

Para finalizar hemos identificado algunos factores que inciden en la conformación de la realidad institucional de las escuelas abordadas:

1. La comunidad educativa no tiene una formación específica con respecto a la temática de la *Educación Intercultural.*

2. Falta de capacitación docente sobre el abordaje a niños con necesidades educativas especiales, los niños pertenecientes a culturas minoritarias.

3. El tema específico de *Educación Intercultural* no se encuentra desarrollado en el P.E.I., aunque cuentan con otros ejes que están relacionados con la temática.

4. Recursos humanos insuficientes. En relación a la falta de Equipos de Orientación Escolar de dos escuelas de las cuatro entrevistadas.

Planificación

Margarita Rozas Pagaza define a la planificación en Trabajo Social "como el significado articulado de las acciones del profesional a nivel general y en el ámbito particular, es la explicitación técnica de objetivos y actividades que viabiliza la intervención profesional". Basándose en la noción de planificación estratégica, que está orientada a generar un proceso de elaboración y toma de decisiones, a partir de la interacción de actores y el conocimiento fundamentado de la realidad compleja.

Distingue tres instrumentos de la planificación: Plan, Programa y Proyecto; de los cuales en nuestra investigación utilizamos el último.

Proyecto

"La utopía no es lo irrealizable,
sino lo que no se ha hecho aún".
Paulo Freire

Fundamentación

El **proyecto "La utopía de la *Educación Intercultural*"** surge del análisis de datos de las entrevistas realizadas en el primer ciclo de cuatro escuelas ubicadas en la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Una de las preguntas se refería a la formación en el tema de la *Educación Intercultural* de los directivos, profesionales y docentes de la institución. En las tabulaciones de las entrevistas (pag 64) se puede observar que hay un 70% de los docentes que no se han formado con respecto al tema, de los profesionales del E.O.E. un 100% y de los directivos un 75%. Ante esta pregunta muchos de los docentes expresaron su interés por la *Educación Intercultural* y manifestaron como una necesidad la formación con respecto al tema, debido a la realidad multicultural de las escuelas.

Por lo tanto, los motivos por los cuales decidimos realizar un proyecto de *Educación Intercultural* son los siguientes:

- La ausencia de formación en relación a la *Educación Intercultural.*
- El interés de los directivos, profesionales y docentes con respecto al tema.
- La realidad multicultural que se encuentra en dichas escuelas.

El proyecto constará de dos etapas, que se realizarán en la modalidad de taller, para grupos destinatarios diferentes; la primer etapa de formación para directivos, profesionales y docentes de las instituciones; y la segunda etapa para el alumnado del primer ciclo, con diversas temáticas a trabajar y reflexionar teniendo como eje transversal la *Educación Intercultural.*

Objetivos generales

1. Lograr un proceso de integración intercultural, desde el reconocimiento de la diversidad, que contemple a la comunidad educativa en su conjunto: alumnado, directivos, profesionales, docentes y familias.
2. Promover procesos de formación de directivos, profesionales y docentes, vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural.
3. Proporcionar al alumnado instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto.

Primera etapa

Consideramos que el coordinador debe ser un profesional idóneo designado por la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

Destinatarios: directivos, profesionales del E.O.E. y docentes del primer ciclo. Cada institución evaluará la posibilidad de hacerlo extensivo a toda la planta docente.

Objetivos específicos

→ Conocer y analizar modelos y enfoques de la educación intercultural.
→ Identificar los rasgos culturales de los distintos grupos humanos, que interactúan en la institución.
→ Reflexionar sobre las representaciones del "otro", e identificar los prejuicios y estereotipos.
→ Analizar la relación que se establece entre la familia proveniente de una cultura minoritaria y la institución, a partir de los procesos de comunicación y participación.
→ Reconocer problemáticas que se generan en relación al contexto multicultural de la escuela, e identificar los actores intervinientes.

→ Desarrollar los aspecto positivos que se generan en el espacio intercultural de la escuela.
→ Analizar las políticas educativas existentes y el modelo de educación intercultural que se promueve desde nuestro sistema educativo.
→ Reflexionar sobre la presencia de elementos multiculturales en el currículum.

Actividades

Para todas las actividades que se desarrollen en pequeños grupos, se seleccionará un secretario encargado de llevar el registro de la tarea.

1. Escribir en forma individual por lo menos tres expectativas que les surgen a los participantes ante la propuesta del proyecto "La utopía de la *Educación Intercultural*".
2. Se conformarán pequeños grupos, de 4 o 5 integrantes, y utilizando la técnica de rol playing deberán representar una situación sobre la realidad multicultural, que se de en el aula o en la escuela, centrándose en el modo de relación que se establece entre los niños de diferentes culturas. De las situaciones representadas identificar en cuales de ellas hay un reconocimiento de la diversidad y en cuales no.
3. En pequeños grupos construir tres perfiles de alumnos de origen: argentino, boliviano y chileno (o de otro origen que esté presente en la escuela); teniendo en cuenta las siguientes características: constitución familiar, costumbres (alimentación, vestimenta, etc.), idioma o dialecto, aprendizaje.

   Para finalizar se realizará una puesta en común, identificando los prejuicios y estereotipos que hayan surgido.
4. En los pequeños grupos se trabajará sobre distintas temáticas relacionadas con la *Educación Intercultural*: inmigrantes limítrofes en nuestro país, desarrollo del sistema educativo, derechos humanos y derechos del niño, discriminación y marginación, y educación multicultural/ intercultural. Cada grupo trabajará con un material teórico que luego expondrá a la totalidad del grupo.
5. Realizar un debate a partir de las políticas educativas existentes y el modelo de educación intercultural que se promueve desde el sistema educativo.

6. Formular adecuaciones curriculares, adecuadas a la realidad multicultural de la institución, que tenga como eje transversal la *Educación Intercultural.*

Tiempo de duración: tres jornadas de perfeccionamiento docente, distribuyendo el taller de la siguiente manera: en la primera jornada, se desarrollarán las actividades 1, 2 y 3; en la segunda jornada la actividad 4; y en la tercer jornada las actividades 5 y 6.

Evaluación: se realizará al terminar las jornadas, en forma individual y escrita, retomando las expectativas de la primera actividad y analizando el impacto del taller en cada uno de los participantes.

Bibliografía:

- Declaración de los Derechos Humanos
- Convención de los Derechos del Niño
- Ley Federal de Educación
- Tesis de grado: "El Trabajo Social en el marco de la Educación Intercultural"
- Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1999.
- Essomba, Miguel Angel (coordinador). "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Edit. Graó, Biblioteca de aula. España. 1999.

Segunda etapa

Sugerimos que estos talleres sean coordinados en forma conjunta por el Equipo de Orientación Escolar y la docente a cargo del grupo, luego de haber concluido la primer etapa de formación.

Destinatario: al alumnado que se encuentra cursando el primer ciclo de la E.G.B.

1° Taller

Tema: Cultura.

Objetivos específicos

→ Conocer el significado de la palabra cultura.
→ Identificar los distintos orígenes culturales del grupo áulico.
→ Valorizar el nombre y apellido como síntesis de nuestra identidad personal y relacionarlo con la identidad familiar y cultural de cada uno.
→ Conocer y compartir las costumbres familiares de la totalidad del grupo.

Actividades

1. Construir, en forma de plenario, el concepto de cultura a partir de las siguientes palabras generadoras. ¿Qué entienden los niños por: costumbres, música, comida, vestimenta?. La docente concluirá relacionando las palabras generadoras con el concepto de cultura.
2. El árbol genealógico: dibujar un árbol con sus raíces, tronco y ramas. En el tronco cada niño escribirá su nombre, en cada rama escribirá los nombres de sus parientes, y en las raíces los lugares de nacimiento de él y sus padres.
3. Dibujar en secuencias todas las actividades que la familia de cada niño realizó en el último fin de semana.

2° Taller

Tema: Discriminación

Objetivos específicos

→ Conocer el significado de la palabra discriminación.
→ Identificar situaciones de discriminación.
→ Reconocer los valores que se contraponen a la discriminación.
→ Reconocer y respetar las diferencias entre niños de diversas culturas.

Actividades

1. Realizar una lluvia de ideas a partir del concepto de discriminación. La docente realizará una síntesis de lo que abarca el significado de dicha palabra.
2. Narración del cuento: "Mi amigo el árbol". Al terminar la lectura se realizarán algunas preguntas, por ejemplo:
   - ¿Por qué los otros árboles no lo querían al castaño?
   - ¿Qué hizo Gonzalo al ver solo al castaño?
   - ¿Cómo el castaño le demostró su agradecimiento a su amigo?
   - ¿Cuál fue la actitud del castaño cuando los otros árboles le empezaron a hablar?
   - ¿Cómo es el castaño y cómo los otros árboles?.
   - ¿En qué momentos nos sentimos como el castaño?
   - ¿Alguna vez nos hemos comportado como los otros árboles, cuándo?
   - ¿Qué podemos hacer cuando vemos a un compañero en la situación del castaño?.

   Para finalizar cada niño dibujará lo que más le gustó del cuento.
3. Exponer en el pizarrón fotos de niños pertenecientes a distintos países, por ejemplo: China, Sudáfrica, España, México, Bolivia, Uruguay, y Argentina. Entre todos realizar un cuadro identificando las similitudes y las diferencias.

3° Taller

Tema: Derechos del Niño

Objetivos específicos

→ Conocer la Convención de los Derechos del Niño.
→ Reconocer la existencia de derechos que son propios de los niños.
→ Reflexionar sobre las propias necesidades y relacionarlas con los derechos del niño.
→ Reflexionar sobre las formas de maltrato a los niños y sus efectos y reconocer el buen trato como un derecho de todos.

Actividades

1. Realizar una serie de preguntas disparadoras, por ejemplo:
   - ¿Qué necesidades tienen los niños?
   - ¿Quiénes satisfacen sus necesidades?
   - ¿Qué derechos tienen los niños?.

   La docente explica el amparo legal que todo niño posee a partir del análisis de la Convención de los Derechos del Niño.
2. Construir entre todos "Los derechos del niños en la escuela", y luego plasmarlo en un cartel.
3. Repartir a cada uno de los niños distintas tarjetas con dibujos simples, en los que estén representadas diferentes situaciones de maltrato y de buen trato, por ejemplo:
   - dos niños golpeándose,
   - un niño aislado de un grupo que está jugando,
   - un grupo de niños compartiendo un juego,
   - un niño que no le presta la goma a un compañero,
   - un niño que le convida una galletita a otro,
   - una maestra gritándole a un alumno,
   - una maestra besando a un niño.

   Realizar un plenario donde los alumnos identifiquen las dos formas de relación y pegar los dibujos en un papel afiche distinguiéndolos.

Tiempo de duración: sugerimos realizar un taller por semana, dedicándole aproximadamente una hora a cada actividad. El tiempo dependerá de la realidad institucional y de los actores intervinientes.

Recursos materiales: Convención de los Derechos del Niño, Cuento "Mi amigo el árbol" (ver anexo, pag 127), material didáctico: hojas oficio y lápices para cada uno de los niños, papeles afiche, fibrones, fotos de niños de distintas nacionalidades, tarjetas con dibujos simples que representen situaciones de mal trato y buen trato, y Tesis de grado: "El Trabajo Social en el marco de la Educación Intercultural".

Conclusión

La creación del sistema educativo en la Argentina a fines de siglo, estuvo influenciado por los paradigmas positivistas y evolucionistas en educación teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos vulgares, 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 trataba de integrar tanto a los inmigrantes como a los ciudadanos nativos: "la oferta uniforme contenida en un mismo currículum permitiría la igualación de todos los sujetos a través de un único camino, asimilándolos a la cultura dominante".

El modelo integracionista persistió, con algunas modificaciones hasta nuestros días. La nueva Ley Federal de Educación, aprobada en noviembre de 1994, intenta desde el programa de Contenidos Básicos Comunes y desde la implementación de circulares (Ministeriales, Municipales), incorporar las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación. Se reconoce una situación que, de hecho, siempre formó parte del universo escolar: la escuela fue, y es, el espacio donde sujetos diferentes confrontan historias y realidades también diferentes. En la investigación pudimos observar que tanto desde la nueva propuesta curricular como de las representaciones de los docentes acerca de la diferencia, se parte de un relativismo ingenuo que piensa a las culturas como grupos aislados que se "encuentran armónicamente" en el ámbito escolar. El conflicto se elimina a través del respeto hacia la diferencia y se ocultan los enfrentamientos producidos por la desigualdad estructural. "No se trata únicamente de trabajar con el concepto de no discriminar. Se trata de aprovechar las potencialidades educativas que aporta la diferencia y recuperar lo particular como un elemento central del proceso de aprendizaje: si el otro es diferente, seguramente hay cosas que pueda aprender de él" [31].

[31] Filmus, Daniel. "¿Es necesario educar para la Identidad Nacional en los umbrales del siglo XXI?". Artículo publicado en la Revista Estrada. Año XV. N°2. 1995. Pag 7.

A partir del trabajo de campo realizado en las escuelas y retomando la hipótesis que nos motivó a iniciar la investigación: **La comunidad educativa, al no reconocer la diversidad cultural, tiende a homogeneizar sus acciones en favor de la cultura dominante, generando situaciones de maltrato en los alumnos pertenecientes a culturas minoritarias**; y entendiendo a la diversidad desde la diferencia y no desde el déficit, que permite conocer las culturas en relación y fomentar la participación de ellas; podemos concluir que las situaciones de maltrato fueron expresadas en prácticas discriminatorias y de exclusión, para con los niños pertenecientes a culturas minoritarias; desde una concepción asimilacionista de la integración. La integración no significa asimilación. La asimilación pretende hacer del otro que sea como yo, en cambio, la integración, es querer que al otro se le trate como a mi, respetando al otro en su diferencia, pero sin encerrarlo en las mismas, este sería el verdadero reconocimiento de la diversidad. La integración y la asimilación se pueden dar como procesos conjuntos y contradictorios: un niño extranjero puede estar asimilado culturalmente a la sociedad receptora, pero no integrado socialmente.

La escuela impone un determinado modelo cultural, a través de metodologías repetitivas, depositando en el alumnado un conjunto determinado de conceptos y prácticas, sin tener en cuenta las diferencias culturales. Citándolo a Paulo Freire hablamos de educación bancaria, en la que se limita al niño en sus capacidades y potencialidades de creación y construcción.

Hay que apostar a una transformación educativa, desde los valores de la democracia, la igualdad, el reconocimiento de la diversidad, la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia.

Desde esta misma concepción Paulo Freire propone la educación liberadora, que considera:

- Una sociedad libre, que permita y fomente la libertad de personas y pueblos. Solidaria, que sepa aunar esta libertad con la indispensable colaboración, que acepte las tensiones que ello supone necesariamente, pero que no introduzca oposiciones irreconciliables entre ambas dimensiones. Sociedad en la que los hombres y pueblos puedan ser autónomos, auténticos, sujetos creadores de su destino histórico. Libres

de toda explotación, participantes de la iniciativa histórica, dando cada uno según sus capacidades y recibiendo según sus necesidades.

- Un hombre sujeto. Que pueda pensarse y pensar el mundo, libre de la dominación cultural, capaz de reflexión crítica sobre su situación y sobre las posibilidades de transformación. Que pueda "decir su palabra", como expresión y como camino también, de esa reflexión crítica y comprometida, que no tenga que hablar el lenguaje que otros le imponen, que no se vea obligado a "guardar silencio", víctima de una pretendida ignorancia e inferioridad. Que pueda hacer la historia, participar en un esfuerzo solidario por la construcción de la historia y la cultura humana, sin que tenga que sufrirla ni adaptarse al ritmo que otros le marquen.

En las palabras de Freire, he ahí la utopía. "La utopía no es lo irrealizable, sino lo que no se ha hecho aún, pero puede y debe ser hecho. Ella implica la realidad dialéctica de la renuncia y del anuncio..." La utopía auténtica implica la praxis y se compromete realmente.

Como futuras Trabajadoras Sociales quisimos concluir nuestro trabajo de investigación con propuestas "utópicas" sobre la *Educación Intercultural*:

→ Proponemos al Colegio de Trabajadores Sociales incorporar al debate de la profesión la temática de la diversidad cultural y dentro de ella la *Educación Intercultural.*

→ Proponemos a la Comisión de reforma de plan de estudio de la Licenciatura en Servicio Social la incorporación de las temáticas de la diversidad cultural y la *Educación Intercultural,* como un aporte enriquecedor para la formación profesional.

→ Proponemos a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y a las cuatro escuelas donde realizamos la investigación el proyecto "*La utopía de la Educación Intercultural*" con el objetivo de generar un cambio dentro de la escuela, que busque el encuentro y la comunicación entre las personas de diferentes culturas en condiciones de igualdad y con visión crítica, tanto hacia la otra cultura como hacia la propia. Este intercambio enriquecedor, permite el descubrimiento de valores culturales ajenos y favorece el desarrollo de las culturas en contacto.

Como futuras Trabajadoras Sociales nos comprometemos a realizar una práctica democrática, sustentada en los derechos humanos, contemplando al hombre como ser único e irrepetible, con libertades y derechos, inserto en una sociedad que tiene el deber de propiciar los medios necesarios para alcanzar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros.

Anexo

Mar del Plata,.....de.....de 1999.

A los directivos de la EGB N° :

De mi mayor consideración solicito a ustedes el permiso correspondiente para que las estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Servicio Social, en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Verónica Rubí, DNI 25.265.878, mat. 2795/94 SS y Betina Biscayart, DNI 25.107.827, mat. 2723/94 SS; puedan realizar una serie de entrevistas y observaciones, en los años del primer ciclo de EGB, durante el transcurso de una semana; con el objetivo de recabar datos que comformarán la tesis final de grado, la cual posee como tema central "la Educación Intercultural".

Sin otro particular y esperando una respuesta favorable.

Saludo a ustedes atentamente.

Lic. Stella Maris Colombo
Directora de tesis de grado
Secretaria de investigación FCSySS.

Guía de entrevista semiestructurada

Directivo

1.- ¿Qué matrícula posee la escuela?.

2.- ¿Qué cantidad de niños pertenecientes a culturas extranjeras concurren a la escuela?.

* Cantidad de niños nacidos en países limítrofes.
* Cantidad de niños, hijos de extranjeros.

3.- ¿A qué nacionalidades pertenecen?.

* Boliviana
* Chilena
* Paraguaya
* Uruguaya
* Brasileña

4.- En el primer ciclo:

* ¿Qué cantidad de niños asisten?.
* ¿Cuántos son extranjeros, o hijos de extranjeros?.

5.- ¿El Proyecto Educativo Institucional contempla, en sus objetivos y/o actividades, la diversidad de culturas, y especialmente el respeto a las culturas minoritarias?.

* ¿De qué forma?.

6.- ¿Implementan, dentro de la institución, mecanismos de integración?.¿ Cuáles?.

7.- ¿Se pueden identificar diferencias en el comportamiento de los niños, que respondan a las distintas culturas?. ¿Cuáles?.

8.- ¿Ha recibido inquietudes de maestros por abordar la temática de la educación multicultural en forma especial?.

9.- ¿Ha tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la Educación Intercultural?.

* ¿Qué contenidos poseen?.
* ¿Bajo qué encuadre lo realizó (personal o institucional)?.
* ¿Cuál es su opinión respecto a la Educación Intercultural?.

Equipo de Orientación Escolar

1.- ¿Qué profesionales lo integran?

2.- ¿Cuál es su forma de abordaje, cómo interactúan?.

3.- En los objetivos de E.O.E., se encuentra contemplado el respeto a la diversidad cultural y la importancia del desarrollo de las mismas. ¿De qué manera?.

4.- ¿Han abordado casos relacionados con las culturas minoritarias; por ejemplo de discriminación?. ¿Cómo intervinieron?.

5.- ¿Conocen las causas por las cuales estos niños residen en nuestro país?.

6.- ¿Qué documentación, en su mayoría, poseen los niños extranjeros?.

7.- ¿Han tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la Educación Intercultural?. ¿Bajo qué encuadre (personal o institucional)?. ¿Cuáles son sus opiniones, a qué conclusiones arribaron?.

Docentes

1.- Detallar el año y la división en la trabaja.

2.- ¿Existe una diferenciación de *culturas* entre los niños, que responden a las distintas nacionalidades?. ¿En qué aspectos?.

3.- ¿Cómo es la relación entre los niños de culturas diferentes?.

4.- ¿Encuentra diferencias en el proceso de aprendizaje, por las características culturales?. ¿En qué consisten?.

5.- Con respecto a los niños de las culturas minoritarias:
* ¿cómo es el cumplimiento de las tareas?
* ¿cómo es la participación en clase?.

6.- ¿Utiliza, dentro del aula, mecanismos de integración?, ¿cuáles?, ¿qué resultados obtuvo?.

7.- Ha tenido la oportunidad de formarse en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la Educación Intercultural?. ¿Bajo qué encuadre (personal o institucional)?. ¿Cuál es su opinión, a qué conclusiones arribó?.

Guía de observación

Recreos

- ¿Qué personal está a cargo de acompañar a los niños durante el recreo?.
- ¿Qué años comparten el recreo?.
- ¿Cómo juegan?.
  * Tipos de juego: de movimiento o estáticos.
  * Juegos libres o estructirados, con pautas, o roles determinados.
  * Juegos grupales o invididuales.
  * Identificación de líderes.
  * Interacción entre niños de diferentes culturas.
  * Nivel de agresividad.
  * Presencia de conflictos: peleas.
- ¿Qué vocabulario utilizan?.
  * Agresivo(cargadas, insultos)
  * Moderado
  * Pacífico
- ¿Sobre qué conversan?
  * La familia
  * Los juegos
  * La tv
  * La escuela (maestras, directora, materias).

Horas de clase

- Total de alumnos en la división y cantidad de extranjeros o hijos de extranjeros.
- Observar la distribución física dentro del aula, e identificar a los niños de culturas extranjeras.
- Observar el comportamiento grupal:
  * la disciplina;
  * el vocabulario;
  * la obediencia a la maestra;

* detectar los líderes, positivos y/o negativos,
* detectar los chivos expiatorios.

- Con respecto al rendimiento escolar:
    * la participación de los estudiantes,
    * la capacidad para responder a las consignas,
    * el cumplimiento de las tareas.

Entrevistas, Observaciones e Interpretaciones

Se encuentra a disposición de la Comisión Asesora la matriz de información de las entrevistas y observaciones.

Registro de clase

Escuela de San Carlos (A). 3° B

Nos presentamos en el curso contándoles quiénes somos, nuestros nombres y el por qué de nuestra presencia en la escuela, que somos estudiantes de la Universidad, que ya terminamos la escuela, y que quisimos seguir estudiando; y ahora para terminar de estudiar en la Universidad tenemos que hacer un último trabajo, para el que necesitamos de su participación.

Les pedimos a los niños que nos contaran dónde habían nacido ellos y sus padres y si tenían ganas de contarnos algo de sus familias. Espontáneamente los niños empezaron a participar. La maestra también participó estimulando a los alumnos con preguntas concretas.

Nena 1: yo vivo en Santa Paula, en un campo.
Maestra: y ¿en qué venís hasta la escuela?
Nena 1: en colectivo.
Nos: ¿cuál te trae hasta acá?
Nena 1: el Peralta Ramos.
Nos: tu mamá y tu papá, ¿en qué trabajan?
Nena 1: mi papá trabaja en un invernáculo.

Nos: ¿de dónde provienen tus papás?
Paula: de Córdoba.
Nos: ¿y vos también sos cordobesa?
Paula: no, yo no soy cordobesa.
Maestra: ¿quién más?

Varios: yo, yo, yo.
Nos: ¿Cómo es tu nombre?
Maestra: estuvo muy bien lo de Paula, porque todos escucharon, ahora escuchemos a Moisés.
Nos: Moisés.
Moisés: Moisés Iguarra.

Nos: ¿por dónde vivís vos?
Moisés: en Sierra de los Padres.
Nos: y ¿en qué venís hasta acá?
Moisés: en cole
Nos: aaa, ¿en el 717, también?
Moisés: sí
Nos: y tus padres ¿de dónde provienen?
Moisés: de Bolivia
Nos: y vos ¿naciste acá o en Buenos Aires?
Moisés: acá, en Buenos Aires.
Nos: y ¿de qué trabajan?
Moisés: en el campo.
Nos: ¿qué más nos querés contar?
Moisés: que la escuela...
Maestra: siempre hablan y hablan, así que no creo que no tengan nada para contar.
Hablan todos juntos.

Maestra: ¿se acuestan muy temprano?
Varios: Nooooooo, mentira.
Maestra: se la pasan mirando televisión.
Mucho bochinche.
Nene 1: sí, a mi me gusta mirar televisión.
Nene 2: sí, toda la noche.

Nos: ¿cuántos hermanos tenés?
Otro nene contesta por él: 20
Nene 3: qué 20, ni qué 20. En mi casa.
Nos: sí.
Nene 3: 1
Nos: ¿y en otros lados?
Nene 3: 6
Nos: ¿qué, en Bolivia o en otro lugar?
Nene 3: algunas son argentinas y otras son bolivianas.
Maestra: vos ya sos tío, ¿no?
Nene 3: Nooooo, son mayores que mi.
Maestra: pero vos ¿tenés sobrinos?
Nene 3: sí

Nene 4: se llama Natalia, y Toto.
Nene 3: callate vos.
Maestra: tuvo un casamiento en Buenos Aires.
Nene 3: mi hermano se casó.
Nos: y que ¿sos el hermano menor vos?
Nene 3: sí, de todos.
Nos: que, ¿sos el mas chiquito?.
Nene 5: sí, el mas chiquito.
Hablan todos juntos.

Nos: ¿tu nombre cómo es?
Nene 3: Natalia Sosa.
Nena 2: Victoria
Nos: Moisés, ahora escuchamos a Victoria, sí?
¿Qué nos podés contar vos de tu familia?, ¿qué te gustaría contarnos?
Victoria: del campo.
Nos: del campo dale.
Victoria: mi mamá trabaja en los limones.
Maestra: ¿de dónde es tu papá?
Victoria: de Bolivia.
Nos: y vos ¿dónde naciste?
Victoria: en Buenos Aires, y tengo cuatro hermanos, dos acá nacimos y dos en Salta; los mayores en Salta y yo con mi hermanito acá.
Nos: Qué bien así que tus padres desde Bolivia primero se fueron a Salta, después a Buenos Aires, y ahora en Mar del Plata.
Maestra: y acá hace bastante que están.
Nos: ¿y en otros lados vivieron también?
Victoria: en Buenos Aires y en Salta.
Nos: muy bien.
Nuevamente hablan todos juntos.

Maestra: ¿quién otro más?
A ver Roberto que está desesperado.
Nos: Roberto, ¿qué nos querés contar?
Roberto: del campo, mi papá trabaja en las verduras.
Nos: ¿en qué verduras?
Roberto: en chaucha, y en, en, en lechuga, perejil.

Nene 6: yo soy primo de él.
Nos: y vos ¿lo ayudas a tu papá en el campo?
Roberto: a veces.

Maestra: les vamos a contar a las señoritas que nosotros vendemos, cuando estamos de turno...
Varios: tenemos 40 pesos.
Nene 7: y mañana nos vamos de paseo al faro.
Maestra: nosotros vendemos cuando estamos de turno, una vez a la semana, cada cuatro días estamos de turno, ellos traen o verduras, o la mamá hace una torta o algo y vendemos; entre nosotros y las maestras, y todos; y juntamos plata.
Nos: por eso una nena recién nos ofreció limones, nosotras no entendíamos a qué se debían.
Maestra: y juntamos plata, entonces cuando vamos de paseo, si alguien no puede pagar, le pagamos de ese poso que tenemos. Pero como nosotros ahora, estamos ya a fin de año y creo que es el último paseo, y tenemos 40 pesos, que es muchísimo, mañana ellos no tienen que traer ni un peso, pagamos todo de ahí.
Varios: festejan.
Nos: muy bien.
Maestra: han vendido durante todo el año, verduras, de todo.

Nene 8: era el turno de él.
Maestra: sí, yo se lo saque. Chicos Roberto está hablando, hay que escucharlo porque él no habló.
Nos: ¿dónde naciste?
Roberto: en Buenos Aires.
Nos: y ¿cuántos hermanos tenés?
Roberto: tenía 5, 4, y uno se murió, mi hermanito más chiquito.
Maestra: sí, un bebé, murió este año.
Roberto: tengo un hermanito que nació en Tarcalá.
Nos: ¿nació en dónde?
Roberto: Tartalgá
Los niños se ríen.
Nos: ¿qué es Bolivia?
Roberto: sí, cerca de Bolivia, no sé.

Empiezan a hablar todos juntos.
Nos: y vos ¿dónde naciste?
Nena 3: en Mar del Plata.

Maestra: ¿quién más?
Nene 9: Lourdes, Lourdes.
Nena 4: yo nací acá, y mi mamá nació en Bolivia y mi papá también, y mi papá tiene una casa en Bolivia, y va a trabajar a Bolivia y se vino acá.
Maestra: y ¿en qué trabaja, contale a las señoritas?
Nena 4: antes trabajaba en hornos.
Maestra: trabajaba en una zona donde hay muchos hornos de ladrillo.
Nos: ¿y ahora?
Nena 4: y ahora trabaja en quinta. Si no vale la verdura entonces se va a trabajar en hornos.
Nos: ¿y vos a veces vas a Bolivia?
Nena 4: No
Varios: yo sí.

Maestra: ¿quién conoce Bolivia?
Muchos: Yo, Yo, Yo, Yo.
Maestra: despacito, sino, no nos escuchamos.
Nos: ¿con toda tu familia fuiste?
Nene 10: sí muchas, como diez veces.
Nos: a ver, levanten la mano los que nacieron en Bolivia.
Tres levantan la mano: Gabriel, Lourdes y Eva.
Maestra: Ariel, que faltó también nació en Bolivia.
Nos: así que son cuatro los que nacieron en Bolivia.
¿Y a ver los que tienen papás bolivianos?
Once, levantaron la mano.

Varios: ¿y paraguayos?
Nos: ¿quién tiene papás paraguayos?
Nena 5: yo tengo abuelos paraguayos.
Maestra: ¿no nació tu mamá en Paraguay?
Nena 5: sí, mi mamá también.
Nos: y vos ¿dónde naciste?
Nena 5: acá.
Nos: en Mar del Plata.

Nena 5: sí.

Maestra: Lourdes, ¿querés contarles algo a las señoritas?
Lourdes, mueve la cabeza diciendo que no.
Nos: no, no quiere hablar Lourdes.

Maestra: ¿y Eva que siempre habla de Bolivia?
Nos: ¿qué nos podés contar de Bolivia?, ¿Cuántos años tenías cuando te viniste para acá?
Eva: tres años.
Nos: y ¿te acordás algo de Bolivia?
Eva: una broma que le decía a mi abuela
Nos: y ¿qué le decías?
Eva: yo le decía..., yo le dije..., no me acuerdo tanto.
Nos: bueno.
Maestra: pero en casa hablan mucho de Bolivia, y nos han traído libros también.
Nos: ¿hablas quechua?
Mueve la cabeza diciendo que no.
Nos: ¿en tu casa hablan quechua?
Eva: No

Muchos: (señalando a Lourdes) ellas hablan quechua.
Maestra: Gabriel, ¿vos sabés hablar en quechua?
A ver, deciles algo a las señoritas que no saben.
Muchos: (en forma de canto) que diga, que diga, que diga.
Maestra: a ver, hablen entre ustedes, y nosotros los escuchamos.
Gabriel: yo no, yo con esta no hablo ni en broma.
Eva: dice una frase en quechua.
Todos se ríen.
Nena 6: yo entendí un poquito lo que dijo.
Nos: a ver, ¿qué dijo?
Nena 6: a lo primero dijo ¿cómo estás?
Maestra: es cierto.
Eva: sí.

Maestra: ¿y vos qué le contestas, Lourdes, decí algo, si vos sabes hablar?
Muchos: (en cantito) que diga, que diga, que diga.

Moisés: yo digo... y dice algo en quechua.
¿Cómo era?, me olvidé una palabra yo.
Nena 7: señorita que hable con Gabriel.
Maestra: ¿vos sabés hablar, Moisés?
Moisés: más o menos.
Maestra: bueno a ver, habla con Gabriel.
Moisés: vení Gabriel.
Maestra: Gabriel, ¿qué le preguntás o qué le decís?
Gabriel: dice una frase en quechua.
Moisés: contesta en quechua.
Maestra: Gabriel, ¿vos qué le preguntaste?
Gabriel: yo le dije ¿cómo estás?, y él me dijo bien.
Maestra: está muy bien.
Nos: muy bien.

Maestra: Eva, ¿vos sabes alguna cosita decir?
Eva: sí un poquitito.
Maestra: a ver, y en tu casa hablan en quechua.
Eva: sí, mi papá y mi mamá.

Nos: y vos Gabriel ¿cuántos años tenías cuando viniste para acá?
Gabriel: seis años.
Los niños empiezan a hablar todos juntos, y nosotras pedimos silencio.
Nos: ¿habías empezado a ir a la escuela allá, en Bolivia?
Gabriel: sí
Nos: ¿sí, y era igual qué acá o era distinta?
Gabriel: distinto.
Nos: ¿cómo era?, ¿qué tenía de distinto?
Gabriel: usábamos carpeta..., era como tres escuelas a parte.
Nos: ¿y había muchos alumnos dentro del aula, más que acá?
Gabriel: no, poquitos.

Se acercan dos nenas.
Nena 8: ella sabe hablar en quechua.
Nena 9: dice una frase.
Nos: ¿qué dijiste?
Nena 9: mamá se fue.
Nos: muy bien.

Nena 10: Lourdes no quiere hablar.
Nos: bueno, bueno, no importa, nosotras vamos a estar toda la semana, por ahí después querés hablar con nosotras, si ahora no querés no te preocupes, sabés.

Nena 8: (mirando por la ventana) ahí viene una señora boliviana con un bebé.
Gabriel: eso se llama "aguayo".
Maestra: bueno, vamos al recreo.

Cuento: Mi amigo el árbol

Para trabajar en el segundo taller con los alumnos.

El jardín estaba agitado ese día. Los árboles movían sus hojas, empujadas por el viento del invierno, produciendo un suave murmullo.

Gonzalo era un niño muy especial, ya que entendía el lenguaje de los árboles. Un día, estaba jugando a la pelota y se puso a escuchar una conversación mezclada con risas y burlas.

Hablaban sobre un castaño y decían:

- Míralo, qué ridículo. ¡Está pelado!
- Se ve horrible, con sus palos mirando al cielo, sin una hoja.
- ¿Qué hace entre nosotros?. Todos tenemos lindo ropajes y él está completamente desnudo.
- Yo quiero ser amigo de ustedes, les dijo el castaño.
- Ni locos, contestaron los demás
- Contigo nada
- Nosotros no nos juntamos con palos secos.

Gonzalo se apenó por el árbol, se acercó a él, y abrazó su tronco viejo:

- Yo seré tu amigo, arbolito, le dijo. Te regaré todos los días, conversaré contigo y guardaré mi pelota en tus ramas desnudas. Y Gonzalo cumplió su promesa.

El castaño estaba agradecido de su único amigo, pero no sabía cómo demostrarle su amistad.

Un día al llegar la primavera, Gonzalo sintió algo extraño cuando acariciaba con sus manos sus ramas. Miró y notó que el castaño estaba lleno de brotes. Se puso muy contento y lo siguió regando con amor hasta que los brotes se fueron convirtiendo en flores y más flores.

El castaño había encontrado la manera de agradecerle a su amigo todos sus cuidados.

Las personas que pasaban por el jardín comentaban "qué lindo árbol", "qué maravilla", "¡nunca había visto tantas flores!". Los otros árboles miraban avergonzados al castaño lleno de hojas y flores. Era, sin duda, el árbol más lindo del jardín.

Conversaron, y se dieron cuenta de lo tontos que habían sido al tratar tan mal a un majestuoso castaño, que mantenía su humildad y no les reprochaba su falta de solidaridad.

- ¿Quieres conversar con nosotros?, le preguntó tímidamente un aromo.
- ¡Por supuesto!, contestó el castaño, si todos somos árboles.

Y Gonzalo sonreía feliz escuchando tendido en una hamaca que sostenía su amigo... y árbol más lindo y frondoso del jardín.

Bibliografía

- Allport, Gordon W. "La naturaleza del prejuicio". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1962.
- Álvarez Chávez, Víctor Hugo. "Técnicas para escribir, leer y estudiar". Edit. Errepar. Argentina. 1990.
- Ander- Egg, Ezequiel. "Diccionario del Trabajo Social". Edit. Lumen. Argentina. 1995.
- Aylwin de Barros, Nidia; Jiménez de Barros, Mónica; Quezada de Greppi, Margarita. "Un enfoque operativo de la metodología de Trabajo Social". Edit. Humanitas. 3° edición. Buenos Aires. 1984.
- CELATS. "La práctica profesional del Trabajo Social. Guía de análisis". Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1983.
- Chomsky, Noam; Dieterich, Heinz. "La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia". Edit. Contrapuntos. Méjico. 1996.
- Código de Ética. Colegio de Asistentes y/o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Conclusiones de la "Jornada sobre la Protección y los Derechos del Niño Migrante". C.E.M.L.A. (Centro de Estudios Migratorios Latino Americanos). Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Coordinación de Estrategias de Gobierno. Subsecretaría de Desarrollo Sociodemográfico. 31 de agosto de 1999.
- "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas Conexas de Intolerancia". Ginebra mayo de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/CONF. 189/PC.1/11.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Ley N°23.849. 1989.
- Cuadernos de Pedagogía. "Hacia una Educación Multicultural. Monográfico". N°264. Edit. Praxis. España. 1997.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU. 1948.
- Dell' Anno, Amelia. "Interculturalidad y Educación para la convivencia. Definiendo un estilo de vida". Artículo publicado en el Libro "Promoción Social Comunitaria". Grupo de investigación: Promoción de desarrollo de Comunidades. Director Alberto J. Dieguez. Edit. Espacio. Buenos Aires. 1998.

- Delors, Jacques. "La educación encierra un tesoro". Edit. Santillana. Ediciones UNESCO. Sin fecha.
- Di Carlo, Enrique y Equipo. "La compresión como fundamento de la investigación profesional". Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1995.
- Eroles, Carlos; compilador. "Los Derechos Humanos. Compromiso ético del Trabajo Social". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1997.
- Essomba, Miguel Angel (coordinador). "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Edit. Graó, Biblioteca de aula. España. 1999.
- Filmus, Daniel. "¿Es necesario educar para la Identidad Nacional en los umbrales del siglo XXI?". Artículo publicado en la Revista Estrada. Año XV. N°2. Buenos Aires. 1995.
- Filmus, Daniel; compilador. "¿Para qué sirve la escuela?". Edit. Norma. 3° edición. Buenos Aires. 1994.
- Freire, Paulo y de Quiroga, Ana P. "El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière". Ediciones Cinco. Buenos Aires. 1986.
- Freire, Paulo. "Pedagogía del Oprimido". Edit. Siglo XXI. 32a edición. Argentina. 1985.
- González Cuberes, María Teresa. "El taller de los talleres". Edit. Estrada. 2ª edición. Buenos Aires. 1988.
- Grassi, Estela; Hintze, Susana; Neufeld, María Rosa. "Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1994.
- Kadushin, Alfred. "La entrevista en el Trabajo Social". Edit. Extemporáneos. 4° edición. México. 1983.
- Kisnerman, Natalio. "Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo". Edit. Lumen. Humanitas. Buenos Aires. 1998.
- Klainer, Rosa; López, Daniel; Piera, Virginia. "Aprender con los chicos. Propuesta para una tarea docente fundada en los Derechos Humanos". Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. Buenos Aires. 1988.
- Mendicoa, Gloria E.; Veneranda, Luciana E. "Exclusión y Marginación Social. Nuevas perspectivas para su estudio". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1999.
- Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 1999.
- Parisi, Alberto; coordinador. "Nuevos sujetos sociales. Identidad y cultura". Edit. Espacio. Buenos Aires. 1996.

- Richmond, Mary E. "Caso Social Individual". Edit. Humanitas. 3° edición. Buenos Aires. 1962.
- Rivarola, Domingo M. "Juventud y Educación: Sus proyecciones sobre la Marginalidad Social". Artículo publicado en la Revista Latinoamericana Selecciones de Servicio Social. Año X. N°32. Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1977.
- Rozas Pagaza, Margarita. "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". Edit Espacio. Buenos Aires. 1998.
- Saviani, Dermeval; y otros. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". Revista argentina de educación. N°3. Buenos Aires. 1984.
- Schlemenson, Silvia. "El aprendizaje, un encuentro de sentido". Edit. Capeluz. Buenos Aires. 1995.
- Taylor, Charles; ensayo. "El multiculturalismo y la Política del reconocimiento". Colección Popular. Méjico. 1993.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Edit. Paidós. Buenos Aires. 1986.
- Tenti Fanfani, Emilio. "La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad". Edit. Losada/ UNICEF. 3° edición. Buenos Aires. 1994.
- Tisamonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel. "Las transformaciones de la educación. En los años de la democracia". Edit. Norma S.A. Buenos Aires. 1995.