



*Facultad de Psicología y Ciencias Sociales*

**Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera:**

**Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész**

**Rector: Mgter. Néstor H. Blanco**

**Vice Rectora de Calidad: Prof. Nydia Elola**

**Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische**

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit**

*Tutor temático: Lic. Sambataro*

*Tutor metodológico: Lic. Muller*

*Nombre y apellido de la autora: Spitalieri, Brenda Gisel*

*Nº de legajo: 21697*

*Título del trabajo: “Estudiantes Extranjeros: discriminación y barreras para la integración educativa en Escuela Primaria Pública de la Ciudad de Pergamino”*

*Lugar: Pergamino, Buenos Aires*

*Fecha de entrega: Junio 2018*

## Índice

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Marco Teórico.....	5
3. Antecedentes.....	19
4. Planteo del problema.....	24
5. Objetivos.....	25
6. Método.....	26
6.1. Diseño.....	26
6.2. Participantes.....	26
6.3. Técnica de recolección de datos.....	26
6.4. Procedimiento .....	26
7. Resultados.....	27
8. Discusión.....	32
9. Conclusión.....	35
10. Referencias.....	36
Anexo.....	40

## **Resumen**

La presente investigación tiene como finalidad indagar acerca de la visión que tienen los docentes con respecto a la discriminación y las barreras para la integración educativa. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo desde un diseño basado en la teoría fundamentada, mediante un procedimiento de comparación constante. Se trabajó con ocho docentes de nivel primario del colegio primario público de la Ciudad de Pergamino. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes del estudio, con la finalidad de no inducir las respuestas y dar la libertad para responder según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos en su labor profesional. Los docentes participaron de manera voluntaria. Las edades de las docentes entrevistadas oscilaron entre los 26 años y los 54 años. Todos los participantes fueron de sexo femenino y tenían una antigüedad no menor a 3 años en la institución. Los resultados mostraron que existen juicios de valor con respecto a los extranjeros, los prejuicios están relacionados a su color de piel, aspecto físico y características de su lenguaje. Las docentes expresaron no tener las capacitaciones necesarias, no contar con las herramientas ni el apoyo, en ocasiones, de las instituciones para trabajar con la diversidad étnica ya que sus planificaciones y secuencias didácticas son en base al Curriculum sin tener en cuenta la heterogeneidad del aula por las presiones en llevar a cabo el temario anual. Las conclusiones arriban a mejorar el aprendizaje lectivo de los extranjeros, fomentando la inclusión a partir de la aceptación étnica y por lo tanto de la diversidad de culturas y pensamientos a través de capacitaciones y charlas informativas donde las instituciones participen activamente. La finalidad es disipar la discriminación y desigualdad en los alumnos extranjeros.

## Introducción

En la actualidad los migrantes conforman más del tres por ciento -3,1- de los habitantes del mundo. Casi la mitad de los mismos pertenecen al género femenino -49%-. Así lo señala la OIM -*Organización Internacional para las Migraciones*-. Este escenario incluye doscientos catorce millones de migrantes internacionales en todo el mundo y ha llevado a la discusión acerca del derecho a votar y la ciudadanía doble de los mismos. Acerca de esta última, los diferentes países también intentan establecer si su fundamento sería un asunto de territorialidad. Si hablamos de Argentina, la migración es oriunda de países limítrofes y configuran un escenario cuya alusión es necesaria para empezar a dilucidar la discriminación en las instituciones escolares, por su etnia, su cualidad económica y social, gran parte de estas migraciones resultan damnificadas por ser estigmatizadas socialmente, derivándose esto en disposiciones xenófobas y de discriminación, muy a menudo.

Es posible afirmar que el interculturalismo incluye a la totalidad de los integrantes de la comunidad, y encuentra sus fundamentos en la apreciación y consideración de lo diverso en la cultura. También, supone un modo de abordaje y aplicación global, integral, convencional y no convencional. Dando forma a todas las facetas, con el objetivo de conseguir la equidad de posibilidades y logros, la intercomunicación, la capacidad intercultural, y rebasar la xenofobia -cualquiera sea su expresión-(Aguado, 1995).

En este contexto, y considerando la diversidad cultural como parte necesariamente constitutiva del ámbito educativo (no únicamente en ocasión de contar con la presencia de integrantes que, expresamente, se delimiten por su nacionalidad o etnia), resulta necesaria la perspectiva interculturalista dirigida a los integrantes sociales, individualmente y a la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, y teniendo en cuenta la definición de interculturalismo, la presente investigación se propone conocer e indagar cuáles son las barreras que interrumpen la efectiva integración educativa de los alumnos extranjeros de una escuela pública primaria de la localidad de Pergamino, dilucidando si hay discriminación (y de qué tipo) y cuáles son las perspectivas docentes sobre el tema.

## Marco teórico

### Población migrante en Argentina

Los migrantes conforman más del tres por ciento -3,1- de los habitantes del mundo. Casi la mitad de los mismos pertenecen al género femenino -49%-. Así lo señala la OIM - *Organización Internacional para las Migraciones*-. Este escenario incluye doscientos catorce millones de migrantes internacionales en todo el mundo y ha llevado a la discusión acerca del derecho a votar y la ciudadanía doble de los mismos. Acerca de esta última, los diferentes países también intentan establecer si su fundamento sería un asunto de territorialidad.

Si hablamos de Argentina, la migración es oriunda de países limítrofes y configura un escenario cuya alusión es necesaria para empezar a dilucidar la *discriminación en las instituciones escolares*. Por su etnia, su cualidad económica y social, gran parte de estas migraciones resultan damnificadas por ser estigmatizadas socialmente, derivándose esto en disposiciones xenófobas y de discriminación, muy a menudo.

Habrà que extenderse hacia tiempos de la colonia para explorar esta dirección hacia la discriminación y la xenofobia, desde la perspectiva de la historia. El germen más lejano, en cuanto a pobladores marginados y excluidos por su raza o etnia, data del establecimiento de colonizadores y conquistadores, según indican Bello y Hopenhayn (2001). Fue levantada, en ese entonces, una estructura social piramidal, en cuya base se encontraban los esclavos oriundos de África, y los luso-hispanos en el extremo superior. El nivel intermedio, entre tanto, era ocupado por mestizos e indígenas. Se producen dos desplazamientos -punto de partida de la denegación- en los cuales “de una parte se diferencia al otro respecto de sí mismo, y en seguida se lo desvaloriza y se lo sitúa jerárquicamente del lado del pecado, el error o la ignorancia” (2001: 9). En tanto, “en el extremo opuesto, el propio "criollo" latinoamericano ha negado al otro de adentro (al indio, al mestizo) identificándose de manera emuladora con lo europeo o norteamericano, o bien definiendo el ethos nacional a partir de un ideal europeo o ilustrado, frente al cual las culturas étnicas locales quedaron rotuladas con el estigma del rezago o la barbarie” (2001: 10).

Cuando la esclavitud es abolida, la historización que le sigue en el tiempo no consigue dejar atrás la exclusión ni la discriminación de indígenas y afrolatinos. Su resonancia persiste hasta

el presente. Los clichés instituidos en tiempos de conquistadores y, luego, coloniales, en la sociedad Argentina, específicamente, fueron seguidos por una evolución peculiar de la historia de la nación. Promovida ésta por el liberalismo, ideología de un sector elitista de políticos que buscaban la imitación del paradigma europeo, en términos sociales. Se procura, entonces, eliminar toda diversidad posible, mediante el procedimiento estatal de “desetnicización” -tal fue la denominación asignada-. Es así como se instituye una alta estima por todo lo vinculado a Europa, y el menosprecio del habitante nativo (Grimson, 2000).

Ante el escenario migratorio en Argentina y la multiplicidad de culturas presente en el seno de la estructura educativa, las réplicas estatales son indagadas por Domenech (2005). Éste apunta que la noción de diversidad en la cultura ha hecho su ingreso en el estado y sus medidas, así como en el ámbito educativo, pero es todavía considerable la permanencia de conceptos de estilo "asimilacionista", y ello no concuerda con tal posición.

Las migraciones provenientes de países que limitan con Argentina, en la última década, resultan frecuentes. Los pobladores nacidos en el país, han respondido con una dura xenofobia, en ocasiones. Hubo dos circunstancias que recrudecieron estas respuestas. A comienzos de los '90 fue la propagación epidémica de la enfermedad del cólera, y en el '95 el incremento del desempleo en el país. Tales circunstancias se han visto exacerbadas por la concepción de "indeseables" -en primera instancia- que las políticas poblacionales argentinas tienen, acerca de quienes migran desde países que limitan con ella. Acorde el escenario político y social, la administración de dichas políticas ha variado. Las políticas más expresamente discriminatorias dirigidas a este sector migratorio- tuvieron lugar en ocasión de gestiones más autoritarias de gobierno.

En el AMBA -Área Metropolitana de Buenos Aires-, se ha comprobado que la relevancia de la población migrante en la solicitud de mano de obra es, en general, muy limitada. Se verifica una merma sólo de 1,3 en el porcentaje de desempleo registrado en octubre del '94 -excluyendo a los asentados en los 5 años próximos pasados-. Ahora, en caso de tener en cuenta, únicamente, a los venidos directos de países lindantes -que representan el setenta por ciento de la totalidad migratoria- su incidencia en el desempleo es menor al uno por ciento.

Dicha mano de obra, en ocasiones, tuvo una función suplementaria en el mercado laboral de Argentina. Empero, resulta necesario admitir que en la actualidad, posiblemente,

compite con sus pares nativos, ya que los altos niveles de desempleo, inciden en la conversión de las labores. Esto es, que las tareas que los nacidos en el país no consideran, habitualmente, bajo tales circunstancias se convierten en un trabajo posible para ellos. En ese punto radica el esclarecimiento de la modificación de su postura. Es decir, no se trata de que se extienda o varíe la integración laboral de quienes migraron, sino de las variaciones de la economía en el país.

Es algo conocido que, habitualmente, al rasgo de pobreza suelen adicionarse la extrañeza o ajenidad -con las implicancias desfavorables que esto comporta-. La dificultad aumenta, de este modo, proporcionalmente a la habitualidad con que los pobladores nativos ubican a los migrantes en el foco de las conflictivas sociales y culturales, siendo objeto de un duro encasillamiento social.

### **Interculturalidad y multiculturalidad**

En un primer acercamiento, la *interculturalidad* surge y se utiliza en el campo anglosajón, centrándose en la administración de un escenario en el que conviven diversas culturas, además de la obtención equitativa de posibilidades. En un segundo acercamiento, originaria del campo de habla francesa, la *multiculturalidad* encuentra su fundamento en la constitución de una sociedad naciente, a partir de la interrelación cultural y su recíproca modificación, centrándose, en este caso, en la instauración de posibilidades para la equidad. Los dos modos de acercamiento a la pluralidad cultural, expresa Essomba (2003), ofrecen razonamientos diversificados para la reflexión acerca de las metodologías de abordaje de lo diverso.

Estas concepciones, al ser implementadas, encaminarían hacia una evolución constante de buena disposición interna y tolerancia hacia lo externo, a partir de un abordaje interpretativo que incentive la disparidad de las distintas perspectivas. Por otra parte, la disparidad de posiciones no se advierten como un legado exterior que brinda una comunidad. Más bien, es advertida como el producto de una biografía singular, producto de múltiples roces con diferentes objetos y materias de la cultura que han tenido conexión con el individuo particular, a lo largo de su propio recorrido vital.

Hannoun (1992) lo observa desde una óptica diferente. Inicia ubicando la diversidad cultural entre grupos minoritarios y mayoritarios bajo el rasgo del dinamismo y la mutabilidad

-no son inmóviles, ni invariables. Afirma que configuran respuestas a los entramados de poder. Define, además, 3 posiciones diferenciadas, según la disposición del *grupo dominante* con relación a la *diversidad cultural*:

-Una posición que desvaloriza la preservación de los rasgos de la cultura originaria, porque se orienta hacia el deber de absorción por parte de las minorías, de credos, costumbres y principios propios de la mayoría. Se trata de la posición ***Asimilacionista***.

-Otra posición aprecia la preservación de los rasgos de la cultura de origen, por parte de cada sector, cohabitando y compartiendo el mismo tiempo y espacio físico. Esta posición no implica el deber de modificación de parte de la mayoría -o quienes culturalmente dominan- como tampoco configura, indefectiblemente, su inclusión en dicha sociedad. Es la posición ***Multiculturalista***.

-Finalmente, en una tercera instancia, diferencia una posición en la que todo sector cultural se ve modificado en la medida de su interacción con otros, a quienes identifica, aprecia y entiende en su diversidad -incluidas las mayorías y los sectores con mayor poder de dominio-. Es la posición ***Interculturalista***.

En este contexto, y considerando la diversidad cultural como parte necesariamente constitutiva del ámbito educativo (no únicamente en ocasión de contar con la presencia de integrantes que, expresamente, se delimiten por su nacionalidad o etnia), resulta necesaria la perspectiva interculturalista dirigida a los integrantes sociales, individualmente y a la sociedad en su conjunto. Por esta razón, Aguado et al (2003) respalda un abordaje que no implique la aspiración de imponer una programación propia a sectores que no tienen culturas idénticas. Por el contrario, se respalda un punto de vista de mayor amplitud que imprima su sello en la totalidad de los partícipes y facetas involucradas.

Para mayor precisión de dicha perspectiva, es posible afirmar que el interculturalismo incluye a la totalidad de los integrantes de la comunidad, y encuentra sus fundamentos en la apreciación y consideración de lo diverso en la cultura. También, supone un modo de abordaje y aplicación global, integral, convencional y no convencional. Dando forma a todas las facetas, con el objetivo de conseguir la equidad de posibilidades y logros, la intercomunicación, la capacidad intercultural, y rebasar la xenofobia -cualquiera sea su expresión-(Aguado, 1995).

Bhawuk y Brislin (1992), por otra parte, expresan que, para obtener la eficacia en la interrelación cultural, resulta necesario el interés, la inquietud acerca de ellas, así como la susceptibilidad que requiere percatarse de la diversidad en cada cultura, y contar con la disposición necesaria para transformar conductas. Una posición sensible a la interculturalidad se vincularía con una mayor aptitud para la práctica de la aptitud para el interculturalismo. (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003)

En relación con esta temática, la denominación *competencia intercultural* no ha logrado hacerse un lugar en el campo de la educación, a pesar de haber sido admitido, de modo habitual, en el terreno de la economía y la política. (Spitzberg y Changnon, 2009). Esta denominación obtuvo carácter oficial de parte de la Asociación de Educación Progresiva -de la Comisión sobre Educación Intercultural de Estados Unidos- en 1935. Ella designa la labor de los profesores que trataban de brindar ayuda a los estudiantes, en cuanto a disminuir el prejuizgamiento en la sociedad, y acrecentar la valoración y el discernimiento en relación con las diferencias de razas, religiones y etnias (Bank y Banks, 2004).

¿Qué es la competencia intercultural? La misma está compuesta por 3 elementos:

-La disposición y actitud en cuanto al interés y el estar dispuestos a admitir la igualdad del valor de los distintos sectores culturales -el propio y los otros-. Ello requiere estar abiertos a percibir la parcialidad de las convicciones, conductas y principios particulares, teniendo en cuenta que existen muchos y variados, y ninguno de ellos es más acertado o erróneo. También conlleva el "ponerse en los zapatos del otro", o sea, la percepción posible desde la óptica de sectores diferentes al propio -con sus convicciones, conductas y principios distintos-.

-Las capacidades requeridas para: vincular e interpretar conceptos, escritos, sucesos o acciones de otros sectores culturales, desde diferentes puntos de vista. Expresarlos, dilucidarlos y vincularlos con la cultura a la que cada uno pertenece o conoce. También, incluye las capacidades para interrelacionarse y aprender, para poder incorporar cada nuevo saber sobre otros grupos culturales y su praxis, así como aplicar esos saberes en la interrelación e intercomunicación concreta de la vida cotidiana; por último, incluye el entendimiento del razonamiento crítico, para poder estimar analíticamente y con expresos fundamentos las praxis y productos del propio grupo cultural, así como los de otros. Lo que conlleva el entendimiento -y tenerlos presente- de los valores particulares de cada uno, así

como de su implicancia en el modo en que ellos perciben los principios de los demás grupos o individuos.

-La información y lo que conocen sobre los diferentes sectores de la sociedad, sus praxis y sus productos; lo que saben, también, sobre los desarrollos y prácticas de acciones personales y sociales, en su generalidad. Es decir, no se trata de un saber completo sobre los diferentes sectores o un grupo cultural en particular. Se trata del saber, en su generalidad, acerca de la constitución, identidad y funcionamiento de los diferentes sectores de la sociedad y la cultura -aquellos a los que cada quien pertenece y los demás, también-.

### **Escuela y aprendizajes**

El aprendizaje es un proceso de maduración en el que desde los primeros estímulos vamos madurando nuestro sistema nervioso y vamos organizando nuestro mapa. Esta maduración psíquica y física es el aprendizaje.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen diferentes teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales.

Según Piaget (1991) el ser humano es un ser concebido como un procesador de información, activo y explorador, que construye su propio conocimiento y se adapta al mismo. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de asimilación y acomodación de esquemas mentales a través de la experiencia.

Según Vygotsky (1995) el ser humano posee un rol activo en el proceso de aprendizaje, se lleva a cabo gracias a la motivación y la atención. Por eso el aprendizaje primero es externo y luego interno. Para él autor el aprendizaje se construye a partir de la interacción, es fruto de la sociabilización.

Según Ausubel (1963) el ser humano tiene la disposición de aprender solo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica, rechazando aquello que no le parece necesario o de interés.

Cuando hay aprendizaje existe un puente entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, allí se da el aprendizaje significativo.

La adaptación social es el proceso mediante el cual un individuo o grupo de individuos cambiar sus comportamientos para ajustarse a las reglas o normas que imperan en el medio social. En esta adaptación, el individuo deja de lado prácticas o hábitos de su comportamiento, dado que pueden evaluarse negativamente en el nuevo ámbito en el que vive. La adaptación, en este sentido, es una forma de socialización secundaria, dado que funciona tomando como base las habilidades sociales que posee el individuo.

Según Rivière (2014, p 174) adaptación es "adecuación o inadecuación, coherencia o incoherencia, de la respuesta a las exigencias del medio, a la conexión operativa e inoperante del sujeto con la realidad". El concepto de adaptación se encuentra íntimamente relacionado con sus concepciones sobre la salud y la enfermedad mental, en cuanto diferencia un proceso de adaptación activa (salud) y un proceso de adaptación pasiva (enfermedad) a la realidad, proceso éste último también designado como alienación.

Rivière establece una fuerte vinculación entre adaptación activa y aprendizaje, definiendo a este último como adaptación activa a la realidad. En efecto, para Rivière (2014): La adaptación activa a la realidad y el aprendizaje están indisolublemente ligados. El sujeto sano, en la medida en que aprehende el objeto y lo transforma, es decir, que hace ese aprendizaje operativo, se modifica también a sí mismo entrando en un interjuego dialéctico con el mundo en el que la síntesis que resuelve una situación dialéctica se transforma en el punto inicial o tesis de una antinomia que deberá ser resuelta en ese continuo proceso en espiral.

Por su parte, Freire sustenta una pedagogía en la que el individuo aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive, misma que aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. No se trata de una pedagogía para el oprimido, por el contrario, de él; el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo y hacerlo conforme a su demanda histórica lo ha expuesto. Por eso mismo considera que la adaptación social viene dada por la formación que el sujeto quiere hacer sobre la misma, que puede modificarla y hacerla acorde a lo que desea.

La propuesta de Freire implica dos momentos distintos de manera progresiva: la primera se refiere a tomar conciencia de la realidad que el individuo vive, como ente oprimido sujeto a las determinaciones que los opresores imponen; la segunda, es la iniciativa de los oprimidos para luchar y emanciparse frente a los opresores, es decir, él no considera que la situación vivida se quede en la simple toma de conciencia de la realidad, por el contrario el individuo tiene la necesidad histórica de combatir contra ese status que priva en él. La empresa del oprimido se concretiza a través del aprendizaje que la escuela realmente debe darle no como una adaptación a su contexto, mismo que le imponen los opresores.

### **Educación multicultural**

Dado el derecho al acceso educativo establecido por las leyes internacionales, y siendo primordial para los individuos, el ámbito escolar no está exento de la resonancia de la transformación social mencionada antes. No obstante, cuando el individuo se encuentra inserto en un ámbito educativo diferente del país en el cual nació, se observa un debilitamiento de uno de los principales ejes del ámbito escolar contemporáneo. Los desarrollos teóricos críticos polemizaron durante decenios las aspiraciones educativas contemporáneas, sobre todo, en épocas de inmediatez, incertidumbre y gran velocidad, signados por el sello de la economía. Mariano Fernández Enguita afirma que “la institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento” (Fernández, 2001: 1).

La educación que se lleva a cabo en entornos donde se encuentra una multiplicidad cultural significativa -manifestada, mayormente, por la etnia u origen de quienes los integran- se entiende como *multicultural e intercultural*. Tal entendimiento se condice con la representación de lo observable de hecho, poniendo el acento -según afirma Giménez (2003, 2009)- en la convivencia escolar de estudiantes con orígenes nacionales y culturales, compartiendo igual ámbito y territorio.

Díaz-Aguado (2004) delimita, fundamentalmente, 3 metas procuradas por el ámbito educativo, desde la perspectiva multicultural e intercultural: primero, el progreso en cuanto al miramiento de los derechos humanos; segundo, la adecuación de la enseñanza a la multiplicidad de los estudiantes y el dar pelea a la exclusión; y, por último, el respeto por el

derecho a la identidad de cada uno, lo que concuerda con el fundamento de la equidad de posibilidades.

Ahora bien, a partir del punto de vista de la diversidad, es necesario que desde el colegio, se planifiquen prácticas orientadas a la enseñanza de las singularidades de los diferentes grupos de la cultura, anteponiendo las facetas culturales expresivas a las de orden meramente instrumental. Sin embargo, si la planificación se establece presentar el vasto campo de la multiplicidad de culturas del entorno, sería imposible de transmitir, en su totalidad, en el espacio y tiempo escolar.

Por ello, Essomba (2014) indica que la interculturalidad repercute en los factores *desigualitarios*. Esto quiere decir que, las prácticas en el terreno educativo se dirigen hacia el entendimiento de sí mismo, en primera instancia, para luego poder disponerse hacia la consideración de los demás. Es decir, se ubica en primer lugar el análisis y revisión de sí mismo, de lo propio, y esto llevará, a su vez, hacia la puesta en consideración que requiere dar lugar y admitir puntos de vista, medidas y pautas que difieren de las propias. Por esta razón, conforma un funcionamiento que contempla principalmente los aspectos instrumentales de la cultura propia, planteando, de este modo, un plan educativo de orden cuantitativo, en lugar de cualitativo.

En este contexto aparece la pregunta respecto del "**otro**". Es una *pregunta antropológica* -como la denominó Krotz (1994)-. Los individuos, históricamente, se han cuestionado "por la igualdad en la diversidad y por la diversidad en la igualdad" -dicho con palabras de Krotz-. Y detrás de esta pregunta, se esconde la inquietud por la posibilidad real de entrar en comunicación con los diferentes y también, por definir cuáles son los criterios para la acción que deben ser derivados de ella" -expresado, también, en palabras del mismo investigador-. Interrogarse respecto del "otro", entonces, tiene como destino ineludible el cuestionamiento respecto del propio ser.

En relación con esta pregunta, Goffman (1968) señalaba que el ámbito social instauro los mecanismos de clasificación de los individuos. Y en esta clasificación, establece características o propiedades que se considerarán "naturales" de las personas. Por lo tanto, se podría concluir que la sociedad, por sí misma, configura e instauro la clasificación de los individuos que son parte de ella. Y dentro de esta clasificación, los migrantes externos son percibidos como integrantes que no cumplen con las expectativas sociales que de ellos se

tienen, direccionando su accionar desde principios que no comparten. La escisión entre lo percibido y las expectativas, es el espacio discursivo donde se aloja la estigmatización del "otro". Así, el inmigrante corre la misma suerte que se advierte cuando un estudiante no posee escasos recursos económicos, esto es, es un "otro" con grandes inconvenientes para adecuarse a las expectativas que el ámbito escolar tiene acerca de un estudiante "ideal".

La designación de esa posición de "otro", la inadecuación, le asigna ajenidad y extrañeza, estableciendo como natural la exclusión y marginación que produce. Esto, produce, por un lado, la restricción de sus oportunidades, en cuanto a la íntegra puesta en práctica de sus derechos; y por otro, la imposición de un ordenamiento, estableciendo cómo debería ser ese ese ámbito en el que quiere hacerse un lugar.

### **Escuela: reproducción o transformación de realidades**

Las inequidades del ámbito social, en la vida cotidiana escolar, repercuten e inquietan la praxis de los educadores en las aulas y, simultáneamente, estos gestores posibles de la modificación, ofertan a los estudiantes recursos para el análisis de esa coyuntura, y procurar su restitución.

Resulta muy significativo el análisis acerca de cuánto fomentan la posibilidad de acceder a los derechos de inclusión los establecimientos educativos. En otras palabras: ¿la escuela: reproduce o transforma la realidad de los migrantes? Muchas veces, la escuela reproduce las características de la coyuntura social a la que pertenecen los escolares. Otras, la escuela toma la oportunidad de convertirse en un agente modificador de dichas características. Cuando la escuela se ubica en la segunda, tiene la oportunidad, también, de influir en el desarrollo de la subjetividad de los niños (Echeita et al., 2009).

Usualmente, el abordaje de lo diverso en el salón de clase por parte del educador, es lo que determina si reproduce o transforma la realidad de los migrantes. Cuando el ámbito escolar actúa como reproductor de las características desfavorables de la sociedad genera exclusión, entonces, la institución escolar enfatiza la desintegración. Ambos efectos -la falta de integración y la exclusión- suceden al mismo tiempo. Lo contrario se da cuando el ámbito escolar ejerce una práctica educativa que enfatiza la integración y la institución funciona como enlace, como unión, acortando la distancia hacia la modificación de aquellas características desfavorables, al menos, en la coyuntura que rodea la vida diaria de esos niños.

No obstante, la temática de la inclusión conlleva un complejo desarrollo que implica dilemas y paradojas. Pero, en general, en el colegio, los docentes tienen ambas actitudes a la vez: es decir, no adhieren directamente a la exclusión pero tampoco realizan tareas claras de inclusión. En relación con esto, Ainscow (2001) pone en evidencia que cuando, a pesar de contar con el saber y las habilidades que requiere ponerla en práctica, queda supeditada a la disposición y decisión de otros agentes educativos implicados en la tarea educativa, al momento de su aplicación. Y cuando carecen de ellas, se genera un escenario en el que lo anhelado y el discurso al respecto, resultan incongruentes con los recursos reales con que efectivamente cuentan y lo que, de hecho, se lleva a cabo.

En otro orden de cosas, también aparece el *dilema de las diferencias* -Dyson, 2001; Dyson y Milward, 2000; Norwich, 2008-. Éste concierne a la totalidad de los estudiantes, en sus múltiples diversidades, ya sean relativas al género, el nivel social, las habilidades, la etnia o la salud. Se relaciona, además, con la totalidad de las resoluciones dispuestas en el ámbito de la educación, en sus grados micro y macro. En tales resoluciones, lo que prevalece y resulta ineludible es la consideración de los factores comunes a todo el alumnado, es decir, de lo que comparten y los enlaza, de modo que genera el sentimiento de igualdad entre los estudiantes, siendo éste un recurso de gran caudal en cuanto a la producción de integración social.

La cultura, como componente enriquecedor, que influye de manera elocuente en la formación de los individuos, es un recurso imprescindible en el trabajo escolar. La falta de saber acerca de las diversas culturas minoritarias existentes, y los obstáculos que implica la labor con tal diversidad en la praxis cotidiana, llevada a cabo en un ámbito escolar que tiende a la homogenización, es lo que hace que la utilización de tal recurso sea imprescindible. En relación a la instrucción de los educadores al respecto, Gay (2002) sostiene que sorprende su escasez, frente a la elocuencia de la diversidad -lingüística y cultural- presente en la escuela actual. Sorprende la escasez de actividades de formación que insten -de manera entusiasta y resuelta- a los educadores a mejorar sus capacidades, en pro de optimizar su práctica, en un contexto social que demanda educadores susceptibles a los aspectos culturales y una formación enmarcada en la interculturalidad.

Así, el enfoque intercultural aparece en el ámbito educativo como una fase conclusiva, en relación con la apreciación y admisión de la diversidad cultural. Es una fase superadora de

las posiciones *compensatorias* o *asimilacionistas*. Diez- Aguado (2004) afirma que la investigación y deliberación en relación al ámbito educativo, tiene que estar centrada en la diversidad cultural -grupal e individual- intentando responder a ella a partir de hipótesis y pautas que incluyan apreciación, tolerancia y respeto hacia la pluralidad de culturas, como factor inherente de la sociedad actual, así como considerarla un recurso para la educación, y un factor de enriquecimiento para ella misma.

**Factores que inciden en la inclusión educativa de la diversidad cultural que pueden transformarse en barreras para la inclusión educativa.**

Una enseñanza centrada en la concepción de la interculturalidad -señalan Verdugo y Alonso (2009)- conlleva una enorme modificación de la escuela, en el tiempo más próximo y en el más lejano también. Ello demanda un accionar conciliado con diferentes participantes de la sociedad -educadores, familiares, estudiosos de tema, instituciones, administradores-. Por lo cual, conseguir y conservar dicha transformación exige, necesariamente, la implicación del *mesosistema* -familias, cultura, clima, comunidades, instituciones-, además del compromiso del *microsistema* -educadores, praxis de educación-.

Entonces, es lícito tomar en consideración ciertos puntos vinculados a componentes del mesosistema, concernientes a la intervención familiar en la institución, el clima de la misma, su disposición en cuanto a la admisión y recepción comunitaria y su resonancia en cuanto a lograr transformaciones y mejoramientos en la educación intercultural e inclusiva. La rapidez y la velocidad de las transformaciones en la tecnología, lo social y la cultura, y la adecuación ineludible que reclama a los establecimientos escolares, tal como expresan Gairín y Martín (2004), exigen mayor disposición a la novedad y, también, plasticidad a la totalidad de los grados que conforman la estructura educativa. Esto, fundamentalmente, porque la escases de plasticidad en el sistema educativo, así como en sus prácticas, obstaculiza la adecuación al escenario contemporáneo y al panorama del porvenir.

El *clima* en la escuela se encuentra determinado por algunos aspectos centrales, especificados por Murillo y Becerra (2009). Uno de los aspectos es la estructura. Su incidencia se fundamenta en que algunas estructuras favorecen los vínculos cooperativos acordes entre los educadores y la integración, así como otras estructuras los obstaculizan. Otro aspecto que incide en el clima escolar de la convivencia diaria es el malestar que sienten los educadores debido al sentimiento de peso excesivo que soportan, y al cansancio por la aglomeración de

demandas hacia ellos. Algunas de ellas son: planear, ejercitar, orientar, realizar labores fuera del horario escolar, formarse, proyectar, comunicarse con los familiares, llevar a cabo su ejercicio profesional, evaluar, gestionar, y otras.

El *liderazgo*, es otro de los aspectos que incide en el ambiente escolar. El *estilo de organización* que quien lidera tiene el anhelo de coadyuvar a conseguir, se trasluce en los actos de quienes ejercen funciones de liderazgo en los establecimientos educativos. (Martín, 2000) La capacidad de recepción de la organización, en relación con las sugerencias de modificaciones y las concepciones alternas, son establecidas, elocuente y nítidamente, por quienes ocupan el lugar de líder.

Además, los docentes –en colaboración con el equipo orientador escolar de la institución escolar- también cumplen una función fundamental de transformación, fomentando la actualización y la evolución hacia una cultura colaborativa en la escuela. Tal es la apreciación de Gairín y Muñoz (2008) quienes, además, afirman que esto implica el progreso en dirección de una perspectiva integral, para resultar eficiente en entornos que incluyan la multiculturalidad. La valoración, la intercomunicación, la cooperación y la flexibilidad cultural, son condiciones que la caracterizan. Se trata de una perspectiva en la que la labor necesaria para admitir la heterogeneidad en el lugar de lo anhelado y administrable, se ve fundamentada por la diversidad en cuanto a los gustos, orígenes y culturas.

Adicionalmente, Gairín y Muñoz (2008), ponen el acento, por un lado, en el fomento de un liderazgo transformacional, que traspase el escenario de obstrucción que se advierte en las escuelas y, por otra parte, pensar el ejercicio de la profesión como el contexto apropiado para el aprendizaje experiencial. El punto es fomentar la optimización, pensando y analizando *sobre* la praxis y *en* la praxis.

Por último, que la familia tome parte en el ámbito escolar es señalado por Martínez (2010) y resulta muy significativo, en un escenario de compromiso recíproco, y con la peculiaridad de tratarse de una comunidad que, tradicionalmente, obtuvo escasas oportunidades para intervenir, o sus intervenciones fueron pobremente perceptibles. Hablamos de grupos étnicos minoritarios, de inmigraciones desfavorecidas, la diversidad cultural, educativa y religiosa. Sin embargo, al igual que otras instituciones de la política y la sociedad, los establecimientos educacionales tienen la responsabilidad de disponer las medidas y dedicación necesarias para que los grupos familiares se involucren en el proceso

educativo y un crecimiento adecuado de sus niños. Hay una condición necesaria que esto requerirá, y se trata de viabilizar tal acercamiento y participación familiar estratégica, a través de la producción de un sentimiento de pertenencia y del desarrollo de un vínculo positivo. A menudo, la falta de información y el hecho de no conocer el ámbito educativo, hace que se adjudique a los grupos familiares de alumnos migrantes una falta de compromiso, implicancia e interés que, en realidad, no es tal.

## Antecedentes

Entre los antecedentes más importantes de esta investigación, es posible nombrar los siguientes:

En primer lugar, Malegarie y Tavernelli (2008) realizaron una investigación con el objetivo de conocer cómo tratan los docentes la interculturalidad en las aulas y con qué estrategias, herramientas y posibilidades abordan el trabajo en clase en un aula caracterizada por la diversidad. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, utilizando como técnica de recolección de datos grupos focales de discusión. Los participantes fueron docentes de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de Gran Buenos Aires. Los resultados mostraron que dada la existencia de un cambio cualitativo en relación con la composición del alumnado (niños/as migrantes y nativos, en condiciones de pobreza o no) en las escuelas (primarias, secundarias; públicas y privadas), y teniendo en cuenta esta característica heterogénea se entendió que la escuela, como institución sensible a estos cambios, ha debido replantearse determinadas estrategias frente a esta nueva impronta que presenta. Teniendo en cuenta tanto la diversidad de alumnos (en relación con su origen) y la desigualdad (en relación con condición socio económica) o, más aún, la presencia de niño/as cruzados por ambas características a la vez, los docentes han tenido que replantearse aunque sea desde la práctica sus estrategias. Aún así se encontró en algunos de los grupos focales, que los docentes no sólo no implementan estrategias de integración, sino que consideran que ésto no era posible precisamente por las características de los alumnos denominados “diferentes”. En este caso no se pondera la diversidad en forma positiva sino más bien se la reconoce como un obstáculo al momento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego, Pereira, Siqués y Vila (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo principal fue conocer las percepciones y las actitudes que el alumnado de origen extranjero que acude a las aulas de acogida de primaria de Cataluña y su profesorado tienen sobre la institución escolar, sobre su implicación en las prácticas escolares y sobre las relaciones que allí se establecen. La metodología utilizada fue cuantitativa a través de cuestionarios. Se realizó un análisis factorial con método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser de cada una de las tres partes del cuestionario. Los participantes fueron 5724 alumnos y alumnas de origen extranjero que se habían ido incorporando al sistema educativo de Cataluña desde el año 2004 y que acudían al aula de acogida durante el curso

2006-2007 así como el profesorado tutor del aula ordinaria y del aula de acogida de los 525 centros de educación primaria que escolarizaban a este alumnado. Los resultados mostraron que no existe coincidencia entre las percepciones subjetivas del alumnado africano y asiático sobre su implicación en la institución escolar y las percepciones que tiene el profesorado de dicho alumnado. Al contrario, existe una importante coincidencia entre ambas percepciones cuando el alumnado extranjero procede de los países del Este o de la Europa Comunitaria.

Más adelante, Díaz (2011) realizó una investigación cuyo objetivo fue indagar cómo se percibe a la escuela en aulas multiculturales y cómo vivencian su proceso de escolarización estudiantes migrantes en un establecimiento de la comuna de recoleta. La metodología utilizada fue cualitativa aplicando entrevistas y como instrumento la asociación libre de términos. Los participantes fueron 98 estudiantes, divididos en cuatro cursos correspondientes a dos séptimos y dos octavos básicos. Los resultados determinaron que en los cursos que contaban con mayor presencia de extranjeros, es decir, el séptimo B y octavo A, los términos (discriminación, extranjero, compañerismo, migrante, escuela y racismo) se vuelven más fuertes, pero además más sensibles a la realidad que vivencian como grupo. Es significativo que el vocablo “peruano”, aparezca asociado a palabras como discriminación y extranjero, pero no con amistad. Por lo tanto explicaron que si se pretende tener un sistema educativo que intente contribuir a resolver conflictos entre personas diferentes, mejorar la educación de todos y todas; potenciar y consolidar la convivencia, se debe trabajar el tema de convivencia escolar y cultura democrática

Ese mismo año, Gonza y Lanzetta (2011) realizaron una investigación cuyo principal objetivo fue objetivo analizar las diversas imágenes, discursos y representaciones sociales que docentes y estudiantes nativos construyen sobre los migrantes bolivianos. La hipótesis que postularon fue que los actores nativos de la institución educativa construyen sobre los migrantes bolivianos ciertas representaciones sociales discriminatorias en términos de su pertenencia étnica, lo cual da cuenta del fracaso del mito del crisol de razas en el rechazo hacia lo indígena y lo mestizo. Asimismo, las representaciones sociales en torno a migrantes bolivianos tienden a naturalizar y reforzar su situación de desigualdad y exclusión social. Se utilizó una metodología cualitativa centrada en el análisis del discurso. Los participantes fueron docentes y estudiantes nativos de instituciones públicas y privadas provenientes de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Los resultados que obtuvieron por un lado, advirtieron diversos grados de manifestaciones discriminatorias, que van desde expresiones más difusas y

ocultas, pasando por el chiste o la “cargada”, hasta insultos más abiertamente xenófobos. Así, pareciera reconfigurarse la idea de un “doble discurso” que nos habla de una Argentina “tolerante” en ciertos momentos, y en otros abiertamente xenófoba, principalmente con aquello que se niega que exista en el país (indios, negros y mestizos). De este modo, pareciera recobrar fuerza la idea de un “tamiz” que seleccionó previamente aquello digno de entrar en el “crisol de razas”. Por otro lado, notaron ciertas representaciones que en primera instancia parecerían “ingenuas”, pero que terminan contribuyendo a la situación de explotación de los migrantes bolivianos.

Posteriormente, Binstock y Cerrutti (2012) realizaron una investigación donde el objetivo principal era conocer las experiencias de los alumnos inmigrantes en las escuelas medias argentinas, particularmente en lo que respecta a las experiencias de discriminación. La metodología utilizada fue mediante datos cuantitativos y cualitativos analizando la problemática de la discriminación y el trato interpersonal en las escuelas y los efectos que posee en la autoestima y la satisfacción con la vida en la Argentina a través de encuestas. Los participantes fueron 1558 estudiantes de diferentes nacionalidades y en distintas situaciones migratorias y los resultados de grupos focales con varones y mujeres nativos y extranjeros. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos extranjeros declaraban haberse sentido discriminados, siendo los migrantes bolivianos los más afectados, seguidos bastante de cerca sus pares peruanos y paraguayos. Las mujeres, por su parte, son más vulnerables a la discriminación que sus compañeros varones. El carácter étnico nacional es percibido como el criterio principal de discriminación, ya que a la hora de identificar los motivos por los cuales perciben que son discriminados señalan la condición de extranjero, el color de la piel y la apariencia física.

Más recientemente, Cobo (2013) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar los discursos de los distintos agentes escolares y cómo se manejan estratégicamente los argumentos en función de la posición que ocupan en la comunidad escolar. Este tema que aborda el trabajo no sólo es relevante desde la perspectiva política sino que también tiene una indudable relevancia científica por su relación con algunos de los debates tradicionales desde la Sociología de la educación, especialmente los que se refieren a los efectos de la escuela y la importancia de los grupos de pares de las trayectorias escolares de los individuos y en las experiencias de exclusión, segregación y desigualdad de oportunidades. La metodología que emplearon fue la etnografía escolar, utilizando como técnica de recolección de información además de la observación participante la entrevista en profundidad. Los participantes fueron

13 Directores, 13 Jefes de Estudios, 6 Inspectores Educativos y 13 Presidentes de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado. Los resultados determinaron que el “Problema” está cuando se tiende a concentrar alumnos/as con un terminado perfil no étnico-cultural sino socio-económico y educativo (Carbonell et al. 2005). En cuanto a la vinculación entre la concentración escolar por motivos de inmigración y la especialización de los centros escolares a través de su oferta educativa debemos subrayar el peligro de contribuir con dicha especialización al logro de un sistema educativo diferenciado, corrosivo de la igualdad e integración. Si la finalidad de la educación es formar ciudadanos responsables y activos en principios y reglas de convivencia democrática, especialmente en la tolerancia y pluralismo requiere ineludiblemente de una formación común.

Otro antecedente para mencionar es el de los investigadores Fardella y Jiménez (2015) quienes realizaron una investigación con el objetivo de conocer cómo el profesorado de escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante valora la diversidad en las aulas y conceptualiza el rol de la escuela en este tipo de contextos. Las diferentes valoraciones y roles que investigaron plantean desafíos para la formación inicial del profesorado que consideren una mirada más crítica y global de la educación multicultural en Chile. Las diferentes valoraciones y roles investigados aquí plantean desafíos para la formación inicial del profesorado que consideren una mirada más crítica y global de la educación multicultural en Chile. La metodología utilizada fue cualitativa con un diseño de investigación etnográfico utilizando como técnica de recolección de datos la observación participante y la entrevista en profundidad. Los participantes fueron nueve profesores (ambos sexos) de educación básica de dos escuelas municipales de Santiago Centro. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de Chile, una de ellas tiene uno de los mayores porcentajes de estudiantes inmigrantes del país y la otra, la mayor diversidad de nacionalidades de origen. Los resultados obtenidos dieron dos miradas con respecto a la diversidad, por un lado negación de la diversidad que es una mirada que se caracteriza por invisibilizar las diferencias atribuidas al origen sociocultural o étnico y, por tanto, asumir que lo que hay es más bien un estado de homogeneidad, pese a la existencia y aumento sistemático de alumnado inmigrante a las aulas. Y por otro lado, visualizar la diversidad como problema, lo que significa que la existencia de alumnado inmigrante en las escuelas es percibido y vivenciado con dificultad en la medida que implica la existencia de situaciones de incertidumbre para las que el profesorado no se siente preparado, o bien porque puede implicar la existencia de situaciones de cambio que no está dispuesto a hacer.

Por último, Muñiz (2018) realizó recientemente una investigación con la finalidad de conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a la diversidad cultural. La metodología utilizada fue cualitativa completado con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los participantes fueron docentes, familias y alumnos. En el caso del profesorado y las familias utilizaron como técnica de recogida de información la entrevista en profundidad. En el caso del alumnado utilizaron el grupo de discusión. En los resultados los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. Por otro lado los alumnos y alumnas manifiestan tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y al mismo tiempo demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. En cuanto a los principales problemas de las familias extranjeras, éstos tienen que ver con las dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos y el aislamiento relacional. En último término cabe señalar que tanto el profesorado, como el alumnado y las familias autóctonas y extranjeras reconocen que el contexto educativo multicultural del centro educativo, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural. Sin embargo, los resultados del estudio ponen de manifiesto que la diversidad cultural que alberga el centro educativo, no ha servido a tal efecto.

## **Planteo del problema**

Son cada vez más los estudiantes que eligen educarse en otro país por eso la idea de esta investigación es indagar acerca de cómo se adapta socialmente un alumno de otra nacionalidad y como adquiere nuevos conocimientos en una localidad donde el lenguaje, las costumbres y culturas son totalmente diferentes a la de sus orígenes.

En estudios anteriores se ha comprobado que el aprendizaje en los alumnos extranjeros es diferente al nativo, mayoritariamente inferior, pero a su vez también estudiaron las adaptaciones que los alumnos extranjeros presentan y obtuvieron resultados positivos con respecto a esa variable. El planteo de este trabajo de investigación es a partir del siguiente interrogante: ¿Cuáles son las principales barreras en la integración educativa de estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino? ¿Hay discriminación? ¿Cómo se produce?

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Indagar en el tipo de discriminación y las barreras para la integración educativa de estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs.As.

### **Objetivos específicos:**

1. Conocer la realidad de los estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs. As.
2. Definir los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad
3. Caracterizar el tipo de discriminación étnica que se produce en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs. As.
4. Explorar los aprendizajes, adaptación e integración educativa de los estudiantes extranjeros en escuela primaria pública.

## **Método**

### **Diseño**

Para realizar el presente trabajo se optó por un formato de tipo cualitativo, desde un diseño basado en la Teoría Fundamentada, mediante el procedimiento de comparación constante. La elección de este diseño se debe a que privilegia un acceso más comprensivo al tipo de discriminación y las barreras para la integración educativa de estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs.As

### **Participantes**

Se trabajó con ocho docentes de nivel primario del colegio primario público de la Ciudad de Pergamino. Los docentes participaron de manera voluntaria. Las edades de las docentes entrevistadas oscilaron entre los 26 años y los 54 años. Todos los participantes fueron de sexo femenino y tenían una antigüedad no menor a 3 años en la institución.

### **Técnicas de recolección de datos**

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes del estudio, con la finalidad de no inducir las respuestas y dar la libertad para responder según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos en su labor profesional.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se solicitó autorización al equipo de conducción de la Institución para llevar a cabo la investigación. Una vez autorizado, se les brindó a todos los participantes la información adecuada sobre la investigación permitiéndoles tomar una decisión razonable sobre su participación. Luego, ocho docentes se ofrecieron voluntariamente para participar. Éstos realizaron su consentimiento informado, vía verbal y escrita. Las entrevistas se realizaron en forma individual, en horas especiales. Las entrevistas se realizaron en marzo de 2018. Fueron grabadas, escuchadas repetidas veces, y transcritas. Una vez transcritas, se codificaron; luego, se rescataron las verbalizaciones y acciones más relevantes, según nuestro juicio; de ellas surgieron las categorías; para finalmente, agruparlas según los antecedentes bibliográficos abordados con anterioridad, logrado mediante comparaciones constantes entre ellas.

## Resultados

En las entrevistas a las docentes se les preguntó si tuvieron experiencias con alumnos extranjeros en sus cursos, sus nacionalidades y los rasgos más sobresalientes, en relación a esta temática las respuestas obtenidas dieron cuenta que si hay alumnos de otras nacionalidades en los cursos. Bolivia, Paraguay y China es la procedencia más frecuente en los alumnos extranjeros. Dentro de los rasgos más notorios coincidieron en que “Son Sucios”, “Parecen Pobres”, “Te miran con desaprobación”, “Parecen tímidos pero no lo son”, “Su vocabulario parece de un niño de jardín, a veces no sabes que es lo que desean decirte”.

Para dar parte, se mencionan los siguientes recortes de las entrevistas realizadas, una de las docentes expresó:

“Tuve experiencia con alumnos extranjeros muchos años, de hecho este año tengo dos que provienen de Bolivia, es una nacionalidad nueva para mí porque los años anteriores eran paraguayos, se ve que había una comunidad o algo parecido porque había varios de ellos en la institución en diferentes años. Estos a diferencia de los paraguayos son más desagradables, tienen como aspecto sucio, es como dicen parecen “bolitas” pero de mugre. Parecen tímidos pero no lo son, a mi no me engañan”.

Otra docente dijo: “Si, me toco trabajar en varias oportunidades con alumnos extranjeros, la verdad que no es lindo trabajar con ellos porque necesitan mayores atenciones, su lenguaje es diferente, su aspecto los delata. Tuve alumnos de Bolivia y de China, prefiero los bolivianos, los chinos te miran con desaprobación, como si fueran superiores a uno. Para colmo tienen los rasgos físicos muy graciosos y notorios entonces no los ves como a los demás”.

De acuerdo a lo anterior hubo coincidencia con otra docente la cual dijo: “Siiii, tengo experiencias con alumnos extranjeros, ahora casualmente hay dos en mi clase que si no me equivoco son de Paraguay, son bastantes tranquilos. Pero sinceramente no me gusta trabajar con ellos, son diferentes a mí, no es que me lleve mal con lo diferente sino que no encajan en ningún perfil, son como desalineados, no veo interés en ellos por encajar entonces pierdo el interés yo”.

A su vez los dichos de otra docente fueron “En este momento tengo 4 alumnos en mi salón que son extranjeros de la comunidad Boliviana que hay en nuestra ciudad, porque están por todos lados, hay miles de tiendas de ellos acá, asique sus hijos vienen a nuestras escuelas. La verdad que no tengo mucho trato con ellos, debería pero son tan raros, si bien esta en mi clase

ellos están en la suya. Su aspecto no es de lo mejor, parecen zaparrastrosos y eso que tienen tiendas, podrían vestirse mejor. Su lenguaje también es todo un tema, a veces me hablan tan rápido que me cuesta entenderlos”.

Otro de los ejes vertebradores de la entrevista es el rendimiento académico de los alumnos extranjeros, cómo son sus avances y aprendizajes dentro del aula según la mirada del docente. En relación a este tema los resultados obtenidos fueron parecidos en líneas generales “bajo rendimiento”, “Pobres en contenido”, “grandes dificultades en lectro-escritura”, “lentos”, “Aprendizaje lento”, “Especiales”. A excepción de un caso, donde la docente declaró haber tenido un alumno de Paraguay que iba acorde a los demás alumnos, pero justifica esta homogeneidad diciendo que es porque uno de sus padres era de nacionalidad Argentina.

Correspondiente a esta parte de la entrevista se citaran algunos párrafos con las palabras de las docentes:

“La realidad es que no van al mismo nivel que mis alumnos, son más lentos, uno tiene que explicarles varias veces las cosas para que puedan entender. Si bien hay diferencias en el lenguaje hablamos todos con la misma lengua de base y hay veces que no me entienden. Yo no sé que hacen viniendo a estudiar acá, no solo aprenden poco sino que terminan recibiendo de algo que no les importa”.

“Mi experiencia con estos chicos es que tienen bajo rendimiento, parece que vinieran a estudiar porque no les queda otra y porque los mandan, están desmotivados, no tienen ganas. Puede que extrañen sus raíces, vaya uno a saber. Pero a su vez reconozco que nosotras no estamos capacitadas para trabajar con la diversidad, si bien se habla de eso cuando uno estudia, una cosa es hablarlo y otra cosa es capacitarte para poder darle una mejor enseñanza a los chicos que vienen de otro país”.

“Todos los chicos que tuve en primer ciclo que eran extranjero presentaban grandes dificultades en la lectoescritura, les costaba mucho escribir, algunos ni siquiera habían concurrido al jardín por esto de estar viajando tanto. No sé bien como es en el exterior, si el jardín es obligatorio o no pero la verdad es que es una pena que no sepan ni las letras. También hay un gran desinterés por parte de los padres, rara vez concurren a las reuniones, no les interesan sus hijos, los dejan en la escuela como si fuera un depósito o una guardería, entonces no puedo pretender que luego en su hogar los niños repasen lo aprendido, eso atrasa todo”.

“Y mira, todos los alumnos extranjeros que tuve en mi clase eran especiales para aprender. Tenían una manera singular de hacerlo, parecía que lo hacían todo de memoria asique en eso puedo decir que son buenos, tienen buena memoria pero no reaccionan rápido. Son lentos para hacer las actividades como por ejemplo resolver cálculos que se pueden hacer usando los dedos. Una sola vez tuve una niña de República Dominicana que iba acorde a sus compañeros, era homogénea la clase, no se notaba que venía de afuera aunque para mí esta diferencia no se notaba porque su padre era Argentino entonces seguramente aprendió de él o le habrá comentado como somos y nuestras costumbres”.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas se le dio gran importancia a la visión que tienen los docentes sobre la relación/interacción de los alumnos extranjeros con sus pares. Allí los docentes notaron grandes dificultades para relacionarse y más aun si hay otros extranjeros de la misma nacionalidad en la institución porque arman una “especie de comunidad” dentro de la misma escuela. Eso dificulta mucho las relaciones de los alumnos extranjeros con lo de acá. Una docente explica que por lo general se hacen actividades grupales en el aula con la finalidad que todos se integren y puedan trabajar en equipo pero luego de esas actividades, los chicos no continúan esa interacción.

Dentro de las respuestas con respecto a esta temática se extrajeron los siguientes dichos de las docentes. “Los chicos extranjeros son cerrados, no suelen abrirse y si lo hacen es muy limitada la relación. Generalmente en los recreos están solos y no quieren jugar con los demás. Es algo raro eso, porque los niños siempre son amistosos y les gusta jugar pero ellos prefieren quedarse sentaditos en un rincón”.

“De los alumnos extranjeros que tuve y que tengo actualmente siempre le costaron relacionarse, pero a mitad de año logran hacer al menos un amigo con quien juegan, pero cuesta mucho que se relacionen si en la institución hay más extranjeros de la misma nacionalidad, porque hacen una especie de comunidad entre ellos entonces excluyen a los chicos Argentinos”.

“Es muy difícil determinar si se relacionan o no, porque a veces los ves hablando con sus pares pero quizás no se integran en realidad. En los recreos no se nota tanto la diferencia porque hay muchos grupitos (de Argentinos como de extranjeros) que prefieren quedarse aislados entonces pasan de ser percibidos, en cambio a dentro del aula se nota más la poca interacción que hay, porque solo están los alumnos de ese grado entonces la diferencia se ve, y uno no sabe cómo hacer para que se integren”.

“Es difícil hacer que los chicos de este país se integren imagínate lo difícil que resulta integrar alumnos de otra nacionalidad, es todo un desafío que aún no pude lograr. Al menos los alumnos que yo tengo son muy tímidos no sé cómo serán los de mis compañeras. Uno le pregunta cosas de su país para conocer, para que se sientan un poco parte pero casi no te responden o te contestan con monosílabas”.

“Tuve alumnos que parecían integrarse muy bien con sus compañeros dentro del aula, quizás en los recreos preferían estar solos pero a la hora de trabajar lo hacían y les iba muy bien trabajando en equipo. Este año el alumno que tengo es muy tímido y no se relaciona mucho, es un trabajo de todos, el que ellos se integren depende de ellos, de nosotros y de la institución. Me cuesta mucho llegar a él, a sus intereses pero lo sigo intentando, algo le tiene que gustar, solo es cuestión de conocerlo”.

Por último se indagó acerca de la inclusión, si los docentes sienten que existe una inclusión verdadera, cómo es el posicionamiento de las instituciones en cuanto a la llegada de un alumno extranjero y en consecuencia de esto conocer si existe algún tipo de discriminación escolar con dichos alumnos. Las respuestas obtenidas con respecto a estas interrogantes dan cuenta que los alumnos del exterior sufren discriminaciones en la mayoría de los casos por parte de sus compañeros por ser “diferentes”, “raros”, “feos”, entre otros calificativos. Pero a su vez las instituciones no cuentan con las herramientas necesarias para admitir alumnos con etnias diferentes.

A continuación se citaran fragmentos de las respuestas de las docentes entrevistadas: “Todas las instituciones admiten a los alumnos sean extranjeros o no, no pueden negarles la entrada a la educación porque es obligatoria y es gratuita. El tema está en que nosotras como docentes no estamos capacitadas para trabajar con niños del exterior. Particularmente tuve que leer mucho sobre otras culturas para poder entenderlos y aún así no llegas a ellos”.

“Es todo un desafío tener alumnos extranjeros en mi aula, pero reconozco que veo mucha discriminación y cuesta mucho cortar con eso. Mis alumnos no suelen hacer bromas dentro del aula porque cuando las han hecho los he corregido, pero en el recreo uno no tiene control y varias veces me vienen a decir que les dicen cosas, es muy triste la verdad. Uno intenta que el aula sea lo más homogéneo posible, dentro de lo heterogéneo que son los alumnos intentas que todos vayan al mismo nivel, solo tuve una alumna extranjera que iba a la par de los chicos como te dije anteriormente pero por lo general van atrasados y se pierden en la clase. Cuando alguno de ellos falta, los padres piden las tareas por lo general las familias no le pasan las

actividades que hicimos, no entiendo porque pero suceden esas cosas, supongo que por ese motivo los chicos después actúan de esa manera con ellos”.

“Son discriminados, principalmente por el sistema ya que desde el vamos nosotras no contamos con las herramientas necesarias para poder ayudarlos, no hay capacitaciones que nos den pautas para agilizarles las cosas, para facilitarles el aprendizaje y hacerlo más ameno, aceptamos a todos los alumnos porque eso dice la ley pero de ahí a que verdaderamente estén incluidos hay un abismo. Yo intento hacer todo lo posible, pero la realidad es que no puedo detenerme a explicarle cada cosa porque me atraso muchísimo y tengo un temario que dar. Y por otro lado están los alumnos, los alumnos de acá no suelen ser muy amistosos, es decir a veces intentan acercarse pero cuando notan que los chicos extranjeros son cerrados se alejan y no vuelven a intentarlo, ellos también -los niños Argentinos- necesitan conocer y saber más acerca de otras culturas, no solo lo que figura en los libros”.

“Yo creo que son discriminados pero por falta de conocimientos, los niños a veces son muy prejuiciosos pero eso es culpa de los adultos, no medimos lo que decimos y ellos escuchan esas cosas, sacando el ámbito educativo voy a dar un ejemplo cuántas veces hemos ido a un supermercado chino y nos referimos a ellos con palabras descalificativas. Bueno los chicos crecen con esas cosas y absorben. Entonces cuando llegan a la escuela y ven niños “Diferentes”, que son de otra nacionalidad, que hablan con otra tonada, que visten de manera distinta -aun teniendo guardapolvo la ropa se ve-, que son tímidos, que hablan e interaccionan muy poco es prácticamente un hecho que alguno se va a burlar de él. Pero en esos casos nosotras somos las que tenemos que interferir y explicarles que todos somos distintos, que tenemos diferentes creencias, que tenemos diferente color de piel pero que todos somos humanos, que hablamos diferente pero que debemos entendernos. Es un trabajo en equipo, para que no haya discriminación también es necesario que la institución participe y se haga cargo de estos alumnos, ya que la inclusión se trata de eso”.

## Discusión

Respecto de la relación entre el grupo dominante con la diversidad, Hannoun (1992) sostenía que es posible mantener tres posiciones: por un lado la posición que desvaloriza la preservación de los rasgos de la cultura originaria, porque se orienta hacia el deber de absorción por parte de las minorías, de credos, costumbres y principios propios de la mayoría. Se trata de la posición **asimilacionista**; otra posición era la que apreciaba la preservación de los rasgos de la cultura de origen, por parte de cada sector, cohabitando y compartiendo el mismo tiempo y espacio físico. Esta posición no implica el deber de modificación de parte de la mayoría -o quienes culturalmente dominan- como tampoco configura, indefectiblemente, su inclusión en dicha sociedad. Es la posición **multiculturalista**; finalmente, en una tercera instancia, diferencia una posición en la que todo sector cultural se ve modificado en la medida de su interacción con otros, a quienes identifica, aprecia y entiende en su diversidad -incluidas las mayorías y los sectores con mayor poder de dominio-. Es la posición **Interculturalista**.

Tal como es posible observar, la gran diferencia se encuentra en la preservación o no de las raíces de cada individuo junto con la adaptación a la nueva cultura. Esta diferencia pudo verse reflejada en las respuestas de las entrevistadas ya que la mayoría de las docentes mantienen una posición asimilacionista, esperando que los alumnos de sus aulas sean lo más homogéneos posible, donde la diferencia no pueda ser divisada.

Por su parte, Bhawuk y Brislin (1992), expresaba que, para obtener la eficacia en la interrelación cultural resulta necesario el interés, la inquietud acerca de ellas, así como la susceptibilidad que requiere percatarse de la diversidad en cada cultura, y contar con la disposición necesaria para transformar conductas. A su vez, Vygotsky (1896 – 1934) explica que el ser humano posee un rol activo en el proceso de aprendizaje, se lleva a cabo gracias a la motivación y la atención. Por eso el aprendizaje primero es externo y luego interno. Para él autor el aprendizaje se construye a partir de la interacción, es fruto de la sociabilización. Dichas definiciones tienen una concordancia con las palabras de la mayoría de las docentes, que afirman que los alumnos extranjeros necesitan motivaciones porque la pérdida de interés no les permite aprender, pero que es necesario primero sociabilizar e interactuar para conocer cuáles son los intereses de esos alumnos extranjeros.

También, Díaz-Aguado (2004) delimitaba, fundamentalmente, 3 metas procuradas por el ámbito educativo, desde la perspectiva multicultural e intercultural: primero, el progreso en cuanto al miramiento de los derechos humanos; segundo, la adecuación de la enseñanza a la multiplicidad de los estudiantes y el dar pelea a la exclusión; y, por último, el respeto por el derecho a la identidad de cada uno, lo que concuerda con el fundamento de la equidad de posibilidades. Estas metas explicadas por los autores se manifestaron en las docentes como limitaciones, ya que expresan no estar capacitadas para enseñarles a niños de otras nacionalidad, que si bien la escuela los inscribe y les abre sus puertas, no es del todo una inclusión porque a la hora de dar sus clases nunca hacen adecuaciones acorde a los alumnos extranjeros sino que homogenizan la enseñanza independientemente de los perfiles estudiantiles. Por eso mismo, a partir del punto de vista de la diversidad, es necesario que desde el colegio, se planifiquen prácticas orientadas a la enseñanza de las singularidades de los diferentes grupos de la cultura, anteponiendo las facetas culturales expresivas a las de orden meramente instrumental. Sin embargo, si la planificación se establece presentar el vasto campo de la multiplicidad de culturas del entorno, sería imposible de transmitir, en su totalidad, en el espacio y tiempo escolar.

Dentro de los antecedentes, Malegarie y Tavernelli (2008) mostraron que dada la existencia de un cambio cualitativo en relación con la composición del alumnado en las escuelas, y teniendo en cuenta esta característica heterogénea se entendió que la escuela, como institución sensible a estos cambios, ha debido replantearse determinadas estrategias frente a esta nueva impronta que presenta. Teniendo en cuenta tanto la diversidad de alumnos (en relación con su origen) y la desigualdad (en relación con condición socio económica) o, más aún, la presencia de niño/as cruzados por ambas características a la vez, los docentes han tenido que replantearse aunque sea desde la práctica sus estrategias. Aún así se encontró en algunos de los grupos focales, que los docentes no sólo no implementan estrategias de integración, sino que consideran que ésto no era posible precisamente por las características de los alumnos denominados “diferentes”. En este caso no se pondera la diversidad en forma positiva sino más bien se la reconoce como un obstáculo al momento del proceso de enseñanza aprendizaje. En las entrevistas realizadas en esta investigación se puede dilucidar esta resistencia al cambio por parte de las docentes frente al cambio, si bien dicen no estar capacitadas para la diversidad tampoco expresan interés por modificar su enseñanza para mejorar el desempeño de los alumnos extranjeros.

Asimismo, Binstock y Cerrutti (2012) realizaron una investigación donde el objetivo principal era conocer las experiencias de los alumnos inmigrantes en las escuelas medias argentinas, particularmente en lo que respecta a las experiencias de discriminación. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos extranjeros declaraban haberse sentido discriminados, siendo los migrantes bolivianos los más afectados, seguidos bastante de cerca sus pares peruanos y paraguayos. Las mujeres, por su parte, son más vulnerables a la discriminación que sus compañeros varones. El carácter étnico nacional es percibido como el criterio principal de discriminación, ya que a la hora de identificar los motivos por los cuales perciben que son discriminados señalan la condición de extranjero, el color de la piel y la apariencia física. En relación a estos resultados que obtuvieron los autores, se encontró una similitud en las palabras de las entrevistadas, donde se ve reflejado el prejuicio en cada palabra, tales como “son diferentes”, “lentos”, “feos”, “sucios”, “bajos”, “tienen mal aspecto”, entre otras.

Por último, Muñiz (2018) realizó recientemente una investigación con la finalidad de conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a la diversidad cultural. Los resultados mostraron que los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. Por otro lado los alumnos y alumnas manifiestan tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y al mismo tiempo demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. Dichas dificultades y limitación observadas en la investigación de Muñiz se evidenciaron en las entrevistas realizadas. Ante la planificación de las actividades, las docentes no tienen en cuenta la diversidad de sus aulas, solo se proponen dar los temas que el Currículum les exige dejando de lado las necesidades de cada alumno, depositando la responsabilidad en el sistema educativo por no ofrecerles capacitaciones y herramientas para afrontar la diversidad de culturas.

## Conclusión

La presente investigación concluye que es necesario el trabajo en equipo para mejorar la experiencia educativa del alumnos extranjero, haciendo incapié en la coordinación de capacitaciones, charlas, debates y reflexiones sobre la realidad de estos estudiantes, estrategias que promuevan un mayor equidad educativa, nuevos enfoques que permitan la diversidad cultural y por último pero no menos importante ofrecer orientaciones a docentes y directivos ya que los prejuicios despectivos, las generalizaciones, los estereotipos, el intentar homogeneizar la clase sin tener en cuenta la diversidad de pensamientos, sus cultura y creencias, la discriminación evidente y la falta de respeto por el otro, que en consecuencia repercuten e inciden directamente sobre el alumno extranjero desfavoreciendo sus capacidades y rendimientos académicos.

Teniendo en cuenta que los migrantes conforman más del tres por ciento -3,1- de los habitantes del mundo. Y si hablamos de Argentina, la migración es oriunda de países limítrofes y configura un escenario cuya alusión es necesaria para empezar a dilucidar la discriminación en las instituciones escolares. Por su etnia, su cualidad económica y social, gran parte de estas migraciones resultan damnificadas por ser estigmatizadas socialmente, derivándose esto en disposiciones xenófobas y de discriminación, muy a menudo.

La principal limitación de dicho trabajo se encuentra -como en la mayoría de las investigaciones de tipo cualitativa- en el tamaño de la muestra de análisis utilizada para la investigación, se realizaron solo 8 (ocho) entrevistas a docentes de un único colegio. Para que los resultados y las conclusiones sean más abarcativas y generales se deberá ampliar la muestra a otras instituciones públicas utilizando otras técnicas de recolección de datos.

A partir de todo lo dicho se recomienda para futuros estudios que se siga indagando e investigando formas para mejorar la inclusión educativa, reflexionando para modificar actitudes docentes frente al alumno extranjero, charlas informativas para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y talleres que promuevan la convivencia entre los alumnos fomentando la igualdad, derribado estereotipos.

## Referencias

- Aguado, M. J. (1995). Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación. Madrid*, (307), pp. 163-183.
- Aguado, R. M. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. Los últimos diez años de la educación física escolar: cursos de invierno 2003, *Los últimos 10 años*, 5, pp. 87-99.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), pp. 323-348.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas*. 10, pp. 203-263.
- Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. México: Trillas.
- Bello, A., y Hopenhayn, M. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago:CEPAL.
- Bhawuk, D.P.S.y Brislin, g. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 413-436.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2012). *Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración*. Buenos Aires: UNICEF.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela Los libros de la Catarata*. (9). pp. 22-92.
- Cobo, O.M. (2013). Inmigración, Escuela y exclusión. *Empira. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*.28, pp. 59-78
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), pp.128-179.

- Díaz, P.A.de la T. (2011). La Migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia de alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (10)9, pp. 66-130.
- Domenech, E. E. (2005). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. Y Milkward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champan
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. 9, pp. 99-152.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: CISSPRAIS.
- Essomba, M. A. (2014). La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización. *Comunidad y Escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fardella, C y Jiménez, F. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), pp. 419-441.
- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y gestión educativa*, 6, pp. 3-9.
- Freire, P (1968) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gairín, J., Martín, M. (2004). *Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J., y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, pp. 187-206.

- Gay, A. (2002). *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: INET.
- Giménez, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*, México: UNAM
- Goffman, Erving (1968). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonza, G. I., y Lanzetta, D. (2011). Sumisos, lentos y feos: representaciones sociales en torno a migrantes bolivianos en la institución educativa. El “crisol de razas” hecho trizas. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grimson, A. (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hammer, M., Bennett, M. y Wiseman, R., (2003). Medición de la sensibilidad intercultural: el inventario de desarrollo intercultural. *Revista Internacional de Relaciones Interculturales*, 27, pp. 421-443.
- Hannoun, H. (1992). *Los guetos de la escuela. Por una educación intercultural*. Barcelona: EUMO Editorial.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *RMIE*, vol. 20, N. ° 65, pp. 419-441
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8). pp. 19-65.
- Malegarie, J., y Tavernelli, R. P. (2008). Educación para la integración¿ Cómo se aborda la diversidad en el aula?. *Question*, 1. pp. 55-162.
- Martín, R. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Barcelona: Díada.
- Martínez, J. P. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), pp. 157-187.
- Muñiz, M. V. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un íes asturiano. *Tendencias pedagógicas*. 31. pp. 227-252

- Murillo P., y Becerra S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, pp. 375-399.
- Norwich, B. (2008). Dilemas de la diferencia, la inclusión y la discapacidad: colocación en perspectiva internacional. *Jornal Europeo de necesidades especiales en educación*, 23(4), pp. 287-304.
- Pereira, S., Siqués, C. y Vila, I. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de Acogida de Cataluña. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. (7)17. pp. 103-132.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor
- Pichon Rivière E. (2014) *La psicología social: una perspectiva sociopsicológica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Spitzberg, B., y Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. En Deardorff, D. The SAGE, *Handbook of Intercultural Communication*, pp. 2-52. California: SAGE Publications
- Verdugo Alonso, M. Á. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, pp. 450-470.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Ediciones Fausto.

## Anexo

### Preguntas. Entrevista a docentes

1. En su experiencia docente, ¿tuvo alumnos extranjeros en sus cursos? ¿De qué nacionalidad eran?
2. Describa, con sus palabras, los rasgos más sobresalientes por los cuales se identifica a un alumno extranjero.
3. En términos general, ¿cómo es el rendimiento académico de estos alumnos?
4. Caracterice la relación de los alumnos extranjeros con sus pares.
5. En su experiencia, ¿tuvo algún conflicto/dificultad particular para enseñar a un alumno extranjero? En caso afirmativo, ¿cuál/es?
6. ¿Cree que en la institución donde trabaja se acepta la diversidad étnica?
7. A su parecer, los niños extranjeros ¿son discriminados? En caso de respuesta positiva, ¿Quién los discrimina? ¿Cómo?
8. El material educativo que usa en sus clases, ¿contempla la realidad de los alumnos extranjeros?
9. ¿Cree que la educación se enriquece con la multiculturalidad presente en las aulas? Justifique.
10. A su parecer, ¿cuáles son las principales barreras para la inclusión educativa de alumnos extranjeros?

## **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Spitalieri, Brenda Gisel**, de la Universidad de Flores. La meta de este estudio es indagar en el tipo de discriminación y las barreras para la integración educativa de estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs.As.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista). Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Spitalieri, Brenda Gisel**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es indagar en el tipo de discriminación y las barreras para la integración educativa de estudiantes extranjeros en escuela primaria pública de la Ciudad de Pergamino, Bs.As.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Spitalieri, Brenda Gisel** al teléfono \_\_\_\_\_.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Spitalieri, Brenda Gisel** al teléfono anteriormente mencionado.

-----

-

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)