

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL



Tesina de Grado:

**“MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN”**

**Una Investigación sobre el proceso de inserción de los/las estudiantes de nacionalidad boliviana en la escuela. Comodoro Rivadavia 2020-2023. Un aporte desde el Trabajo Social.**



**Autora:** María Laura Campano.

**Directora:** Dra. Brígida Baeza.

**Co-directora:** Mg. María Verónica Miranda.

## Tabla de contenido

<i>INTRODUCCIÓN.</i> ....	6
<i>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y OBJETO DE ESTUDIO.</i> .....	14
La migración en la argentina: construcción histórica del sujeto migrante.....	14
La población boliviana en la región.....	16
Cuantificación del fenómeno migratorio local. ....	19
Marco Normativo. Avances y obstáculos en las políticas de integración a migrantes. ....	24
Marco Institucional: El área de Trabajo Social en la Dirección Nacional de Migraciones .....	29
<i>CAPITULO II: MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN</i> .....	34
Algunas nociones básicas en torno a la niñez .....	35
Problematización en relación a la interculturalidad y concepto de otredad. ....	39
Políticas educativas en torno a la interculturalidad.....	40
<i>CAPÍTULO III: DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN EN ÁMBITOS ESCOLARES.</i> .....	42
<i>CAPÍTULO IV: LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS BOLIVIANOS/AS EN LAS ESCUELAS COMODORENSES, ANÁLISIS DE CASO.</i> .....	50
El sistema educativo provincial a la luz de la inclusión de migrantes. ....	51
Proceso de ingreso en el ámbito educativo.....	60
La permanencia en la escuela .....	64
El Egreso como meta y obstáculo. ....	69
<i>CAPITULO V: A MODO DE CONCLUSIÓN, DISCRIMINACIÓN Y ESCUELA.</i> .....	71
Propuestas de intervención / acción para el abordaje integral de la inclusión de los/las niñas/os de nacionalidad boliviana en la escuela. ....	74
<i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	76

<b>ANEXO I: Entrevista 1: GL, directora actual de la Escuela 155 .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO 2: ENTREVISTA NRO. 2: D.C. Maestra de Apoyo a la Inclusión, Equipo Interdisciplinario de apoyo y Orientación a la Educación Especial .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 3: ENTREVISTA NRO. 3: H.M., residente boliviano.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 4: CONSULTA POR MEDIOS ELECTRÓNICOS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 5: <i>EXTRACTOS DE LA LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN.</i>..</b>	<b>110</b>

## **RESUMEN.**

La presente tesina tiene como objetivo comprender desde una perspectiva del Trabajo Social de qué manera se produce el proceso de inclusión de la/el estudiante de nacionalidad boliviana o bien de la/el estudiante de la llamada “migrante de segunda generación<sup>1</sup>”, en escuelas primarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Se tuvieron en cuenta las tensiones visibles en la sociedad comodorenses, a raíz de la sanción en Diciembre del año 2003, de la Ley de Migraciones N° 25.871, la cual adoptó los principios de Derechos Humanos para la implementación de políticas públicas en relación a la población migrante. Esta nueva mirada sobre las migraciones implicó un cambio de paradigma con respecto a la normativa previa, en particular en comparación a la Ley N° 22.439, denominada “Ley Videla”, sancionada en marzo de 1981, de carácter restrictivo, discriminatorio y expulsivo. Cabe destacar, sin embargo, que a veinte años de la sanción de la nueva normativa, aún se observan persistentes obstáculos al acceso a derechos de personas migrantes en el ámbito de la salud, la educación y la seguridad social, entre otros, lo que sigue generando conflictos, transformándose en un problema social, producto de la no garantía ni efectivización de los mismos, por parte del Estado.

La investigación propone, a partir de un estudio de caso, el análisis del proceso de inserción e inclusión de las/los estudiantes de nacionalidad boliviana, en la escuela primaria, desde el momento de su inscripción. Se parte de entender que desde la perspectiva de los derechos humanos y del Trabajo Social, se evidencia la necesidad de una mayor difusión y comprensión de los alcances de la Ley N° 25.871 en la escuela, desde las/los directivos y docentes, hasta las/los estudiantes y sus respectivas familias que forman parte del establecimiento educativo. Asimismo, se reconoce que se requiere de modificaciones curriculares y de trabajo pedagógico en el aula, así como en la sociedad en general, para lograr un fortalecimiento en la integración de las/los estudiantes migrantes, desde una perspectiva intercultural.

En esta línea, se considera que la intervención del/la Trabajador/a Social en la escuela, podría aportar al abordaje de esta problemática desde una perspectiva integral, en articulación con otras áreas disciplinares, complejizando las miradas, aspirando a una

---

<sup>1</sup> Hijos/hijas de padres/madres nacidos en Bolivia.

educación de calidad, de convivencia y aceptación del otro y respetando la diversidad cultural.

**Palabras clave:** Escuela - Estudiante migrante – Interculturalidad - Derechos Humanos – Trabajo Social.

## INTRODUCCIÓN.

El interés del presente trabajo de investigación surge a raíz de las múltiples problemáticas que experimentan las personas migrantes de nacionalidad boliviana referidas a su participación en el sistema educativo en el nivel primario durante toda su trayectoria, tanto en el momento de su inscripción, como en relación al ingreso, permanencia y egreso. Según datos recabados por la Delegación Comodoro Rivadavia de la Dirección Nacional de Migraciones, el reclamo más frecuente por parte de las personas migrantes de nacionalidad boliviana es la negativa de las instituciones educativas de nivel primario de la ciudad a inscribir u otorgar certificados de finalización de ciclo escolar a las niñas y niños migrantes cuando no poseen el Documento Nacional de Identidad que otorga el Estado Argentino, pero en la propia investigación se encontraron numerosas situaciones expulsivas a estas comunidades.

Esto se sostiene pese a que en Argentina existe un amplio plexo normativo referido a los derechos de las poblaciones migrantes, y los mismos están garantizados independientemente de su situación de regularidad migratoria. Cabe mencionar especialmente dos de los artículos de la Ley de Migraciones, los cuales se refieren específicamente al amparo del derecho a la educación:

Artículo 6: “El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social” (Pág. 1).

Y en el art. 7 de la mencionada ley, establece que la irregularidad migratoria no debe ser impedimento para la admisión de un/a estudiante en el sistema educativo (Pág 1).

La migración coloca al sujeto que la vive en condiciones de mayor exposición a ser vulnerado, ya mismo el desconocimiento del medio social, el idioma, los sistemas estatales y de justicia, la carencia de redes de apoyo, prejuicios étnicos, racismo, xenofobia (Franzé Mudanó, et.al.1999). A estas circunstancias se suman otros problemas sociales que, si bien no son exclusivos de la población migrante, agudizan su situación de vulneración. Todas estas condiciones entran en juego en el proceso de integración local,

generando ciertos dilemas y tensiones respecto de quién debe responder frente a las dificultades en materia de acceso a derechos básicos por parte de esta población.

Sin duda, el cambio radical en materia de Derechos Humanos se refleja en la mirada acerca de los derechos de las infancias, donde las infancias migrantes no son ajenas en lo absoluto, debemos considerar que los derechos de los/as niños/as migrantes deben ser contemplados en todos los espacios de la vida en sociedad, fundamentalmente en la escuela, siendo ésta una de las primeras y principales instituciones a las que se incorporan los/as niño/as migrantes al llegar con sus familias a la nueva sociedad de recepción, y es donde deben ponerse en práctica sus correspondientes derechos. Para ello, la comunidad educativa debe estar en pleno conocimiento de los derechos sobre las infancias migrantes y debe establecer mecanismos para su efectivo acceso, evitando prejuicios y/o situaciones que desencadenen en discriminación.

Estos preceptos se relacionan directamente con el principio de interés superior del niño, niña y adolescente prescripto en la Convención de los Derechos del Niño, y la Ley de Educación Nacional Ley N° 26.206, sancionada en el año 2006<sup>2</sup>, que constituyó un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa, y establece entre otros objetivos:

- “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (pág. 1)

- “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (pág. 1)

No obstante ello, en el sistema educativo persisten manifestaciones de discriminación, racismo y xenofobia hacia las/los estudiantes que atentan contra la dignidad humana y la convivencia.

Según Daniel Mato, especialista argentino en temas de racismo:

---

<sup>2</sup> BO 26 diciembre de 2006.

“El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en “razas” y algunas de ellas serían “superiores” a otras.” (Mato, 2020, p. 630)

El autor aporta asimismo que esta ideología tiene su base en el período colonial, y fue reproducida en el establecimiento de los Estados republicanos, y lamentablemente hoy permanece vigente, tanto en la sociedad general como en el trato del Estado a las personas racializadas.

“Esta ideología impregna las formas de sentido común hegemónicas en todas las sociedades de la región y es permanentemente reproducida a través de diversas normas, mecanismos y prácticas institucionales.” (Mato, 2020, p. 630)

Desde esta perspectiva, ubicar al racismo como una ideología, y no como un “fenómeno social”, permite tener en cuenta los principios y valores, así como la confrontación con otras ideologías, y los usos políticos de la misma. El autor, en su trabajo, sigue analizando las consecuencias del racismo en la conformación de la sociedad y las relaciones sociales, especialmente en ámbitos educativos. Esto es recogido, en términos de operacionalizarlo en políticas públicas en la definición que propone el INADI, que nos permite incluir en el análisis otras cuestiones que atraviesan y complejizan el racismo, como la pobreza y la condición de migrante.

Según el INADI<sup>3</sup>, el racismo es:

“un fenómeno discriminatorio por motivos étnico-raciales (cultural-fenotipos) y atravesado por variables de clase y nacionalidad” (INADI: 2013, Pág. 33).

Asimismo, dicho informe señala que en Argentina, los principales grupos que son víctimas de las prácticas racistas son los pueblos indígenas, los/as afrodescendientes y africanas/os migrantes, la población migrante de países limítrofes, entre otros<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

<sup>4</sup> La Ley N° 23.592 de Penalización de Actos Discriminatorios toma varios de estos elementos en su redacción de la definición de actos discriminatorios: Art. 1.— Quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o

Considerando que el ámbito educativo no solo se limita a la tarea pedagógica propiamente dicha, y que existen antecedentes de otras disciplinas que aportan y complementan la labor docente, se considera fundamental la intervención de un/a profesional del Trabajo Social en las Instituciones Educativas con el fin de promover activamente el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes respaldados en la Ley N° 26.061 de Protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Esta intervención profesional permitirá, entre otros aspectos, brindar asesoramiento e información tanto a los equipos docentes y directivos como a las familias de las/los estudiantes que provengan de otros países, mediar frente a situaciones problemáticas de las/los estudiantes entre pares, articular acciones frente a las barreras idiomáticas y de pautas culturales, tanto entre las/los estudiantes, como con docentes y directivos.

Cabe mencionar que las diversas intervenciones propuestas, se encuentran contempladas en la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 de 2014 que establece entre las incumbencias profesionales que el/la profesional del Trabajo Social se encuentra habilitado/a para el asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de:

- a) Políticas públicas vinculadas con los distintos ámbitos de ejercicio profesional, tales como hábitat, salud, desarrollo social, discapacidad, educación, trabajo, medio ambiente, justicia, niñez y adolescencia, economía social, violencias sociales, género, minorías étnicas, ancianidad y adicciones, entre otros.
- b) Integración, coordinación, orientación, capacitación y/o supervisión de equipos de trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, aportando elementos para la lectura e identificación de la situación abordada, incorporando los aspectos socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales que influyen en ella, y proponiendo estrategias de intervención.

---

cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos.

- c) Desempeño de tareas de docencia, capacitación, investigación, supervisión e integración de equipos técnicos en diferentes niveles del sistema educativo formal y del campo educativo no formal, en áreas afines a las ciencias sociales. (Ley Federal de Trabajo Social N° 27072/2014).

Con la presente tesina se pretende brindar elementos para demostrar la importancia de legitimar el rol del/la profesional del Trabajador Social en el ámbito educativo, con el fin de aspirar a una escuela inclusiva en donde se eduque en la diversidad evitando las situaciones de discriminación étnica y/o cultural.

En este sentido, se plantearon las siguientes **preguntas de investigación:**

\* ¿Cuáles son los principios de inclusión de la diversidad desde las prácticas profesionales del Trabajo Social?

• ¿De qué manera se desarrolla el proceso de inclusión del/la estudiante migrante de nacionalidad boliviana en la escuela primaria de la ciudad de Comodoro Rivadavia?

• ¿Cómo vivencia la/el estudiante este proceso?

• ¿Cuáles son los dispositivos y estrategias de trabajo de las escuelas de nivel primario de la ciudad de Comodoro Rivadavia frente a la población estudiantil culturalmente diversa?

• ¿Cuál es el accionar del Estado, a través de políticas educativas, frente a la problemática de la discriminación, racismo y xenofobia en las instituciones educativas?

• ¿Cuál es el aporte del/la profesional de Trabajo Social frente a esta problemática en el contexto educativo?

### **Objetivo General**

• Investigar el proceso de inclusión de las/los estudiantes de nacionalidad boliviana o bien, de las/los estudiantes de la “segunda generación”, en la Escuelas de Nivel Primario de la ciudad de Comodoro Rivadavia, a partir del análisis del relato de las niñas y niños migrantes, su familia, sus compañeras/os y de las autoridades escolares de Comodoro Rivadavia, Chubut, entre los años 2020 y 2023.

### **Objetivos Específicos**

- Conocer el proceso de vinculación de las niñas y niños migrantes con la comunidad educativa.
- Indagar acerca de la percepción que tiene la comunidad educativa sobre las/los migrantes bolivianas/os, teniendo en cuenta principalmente las tensiones generadas a raíz de la sanción de la ley 25871.
- Conocer las Políticas Públicas en relación a las/los migrantes y el acceso al sistema educativo.
- Indagar acerca de los posibles aportes del/la profesional Trabajador Social para abordar los conflictos relacionados al proceso de inclusión: inserción, permanencia y egreso del/la estudiante de nacionalidad boliviana en la escuela, y detectar situaciones de riesgo.

Durante el proceso de investigación, se utiliza metodología mixta: principalmente cualitativa de diseño flexible y cuantitativa. La unidad de análisis es la/el niña/o estudiante de nacionalidad boliviana y su inserción en el sistema educativo. Este proceso se desarrolla a partir de datos recabados desde 2020 en la Delegación Comodoro Rivadavia de la Dirección Nacional de Migraciones y de entrevistas realizadas entre enero 2020 y mayo 2022. Asimismo, durante septiembre de 2023 se realizó una consulta por medios electrónicos (whatsapp) que permitió recoger voces de diferentes actores.

De esta manera, si bien se tiene acceso a datos estadísticos los cuales sirven como información para complementar el estudio, lo valioso resulta el acceso directo a la población involucrada en este proceso, la toma de conocimiento de casos particulares que requieren intervención del área social de la Delegación de la Dirección Nacional de Migraciones. Cabe destacar que me desempeñé en distintas funciones en dicho organismo, lo que me ha permitido conocer a personas y organizaciones migrantes, e indagar respecto de cuál es su situación, sus demandas y cómo se relacionan con el Estado.

La investigación es de tipo exploratoria, se propone investigar el problema, en términos de Vasilachis, desde la manifestación del comportamiento humano, teniendo en cuenta las percepciones y conductas tanto de, la familia de las/los estudiantes de

nacionalidad boliviana, como de las/los docentes y autoridades de la Escuela seleccionada.

Si bien estaba previsto realizar el trabajo de campo, de manera presencial en las escuelas, las condiciones sanitarias impuestas por la pandemia del COVID 19, obligaron a un replanteo en las estrategias de recolección de datos, por lo que se realizaron entrevistas formales e informales por diversos canales virtuales a los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes seleccionadas/os y sus familias). A raíz de lo cual, se amplió el campo de estudio, abarcando a otras instituciones educativas de nivel primario de la ciudad.

Asimismo se realizaron entrevistas y reuniones de manera virtual con diversas instituciones como el Consulado del Estado Plurinacional de Bolivia, la Delegación local de Migraciones, la Municipalidad de Comodoro Rivadavia y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

Del mismo modo, se continuó con la revisión de bibliografía, la búsqueda de documentación en las instituciones oficiales y se avanzó en el análisis y la sistematización de la información.

La organización del proceso de investigación se desarrolló en diferentes momentos con el siguiente orden:

1. Fase exploratoria: búsqueda bibliográfica y de información.
2. Elaboración de datos: entrevistas realizadas.
3. Análisis e interpretación de la información y datos recolectados.
4. Redacción.

La estructura de la presente tesina consta de 3 capítulos:

En el **Capítulo I** se menciona el desarrollo inmigratorio en Argentina y sus correspondientes legislaciones hasta llegar a la Ley de Migraciones N° 25.871, se realiza un análisis de la caracterización/concepto de persona migrante en el imaginario social, se detalla el proceso histórico de migración boliviana en Argentina y en Comodoro Rivadavia teniendo en consideración las motivaciones personales para tomar la decisión de migrar. También se definen las características de la población migrante boliviana y las

representaciones sociales en torno a las mismas. Por último se realiza la vinculación pertinente entre las migraciones y la práctica profesional del Trabajo Social.

En el **Capítulo II** se detalla el proceso de inclusión del/la estudiante/a en el sistema educativo, teniendo en consideración el plexo normativo, las leyes que amparan a la población migrante. Se realiza un análisis de las políticas públicas y educativas. Se problematiza la relación entre la Interculturalidad y el concepto de otredad. Se desarrolla el concepto de Niñez. Por último se vincula a la educación y la práctica profesional del Trabajo Social la cual actualmente no se encuentra reconocida ni legitimada en el espacio escolar.

En el **Capítulo III** se desarrollan los conceptos de discriminación y racismo. Se presentan los casos seleccionados para la presente investigación, plasmando las historias de vida. Se realiza el análisis pertinente. Se analiza la intervención y los aportes del Trabajo Social desde una perspectiva de los Derechos Humanos.

En el **Capítulo IV** se presentan y analizan las observaciones de campo

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y OBJETO DE ESTUDIO

### **La migración en la argentina: construcción histórica del sujeto migrante.**

Desde el principio de los tiempos, el ser humano se ha mantenido en movimiento, desplazándose en busca de mejores condiciones de vida: alimentación, clima, vivienda, vestimenta, etc. En definitiva, la supervivencia fue el motor que siempre ha motivado los constantes desplazamientos de las personas.

Según Lelio Mármora, se entiende por migración humana a:

“el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socioespacial a otro, entendiéndose por éstos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción cotidiana de existencia” (Mármora, 2002: pág.89)

A los fines de la presente investigación, se adoptará el concepto de migraciones del autor, entendiendo que las mismas:

“implican básicamente un cambio residencial a otro ámbito socioespacial, con la intencionalidad de desarrollar su vida cotidiana en dicho ámbito. En el caso de las migraciones internacionales, está claro que ese otro ámbito implica otro país” (Mármora, 2002: Pág. 89)

La República Argentina fue históricamente un país receptor de migrantes internacionales, por este motivo se fue transformando de manera considerable a nivel cultural, político, social y económico. Se presenta a continuación una breve reseña histórica con el objetivo de indagar en la construcción social y política de este fenómeno.

Durante el período del Virreinato del Río de la Plata, además de población de la región, española y de otros países europeos, arribaron a la región una gran cantidad de personas esclavizadas provenientes del continente africano. Según datos del INADI, “*se estima que durante el periodo virreinal fueron desembarcadas en el Río de la Plata unas sesenta mil personas esclavizadas, cifra que no incluye los efectos de contrabando ni los*

*arribos vía terrestre desde el sur de Brasil*” (INADI. 2016, Pág. 16)<sup>5</sup>. Durante esta época, si bien no existían controles, los derechos de la población se diferenciaron según su origen, favoreciendo a las personas de origen europeo, especialmente a los españoles, y sus descendientes (criollos), y negando sus derechos a las poblaciones originarias y africanas, lo que configuró la semilla de la discriminación hacia la población “racializada”, según Gavazzo (2014).

Según Aníbal Quijano (2014), con el colonialismo en América se funda un nuevo patrón de dominación social, dando origen a la idea de raza. Y es a partir de allí que la idea de la inferioridad “natural” de las poblaciones nativas se instala en las prácticas sociales, siendo las primeras víctimas de esa categoría de inferioridad, los denominados “indios”. Así, las repúblicas poscoloniales, heredan prácticas y formas de organización social y política, lo cual se traduce en diversas normativas y principios que rigen la vida social contemporánea.

En el caso del Estado argentino, históricamente se fomentó la inmigración europea, y la identidad nacional se construyó negando la herencia indígena y afrodescendiente. Esto guarda relación con el tipo de país que se quería construir, un país blanco, de origen y costumbres europeas. Los indígenas fueron catalogados como incivilizados, a quienes era necesario pacificar, civilizar y evangelizar.

En cuanto a los pueblos indígenas y afrodescendientes, presentes en todos los países latinoamericanos, los discursos y prácticas pretendieron una desaparición física en principio y luego un proceso de invisibilización de los mismos. Por lo que, cuando se producen las migraciones entre países limítrofes, los migrantes lo hacen portando su identidad nacional y también una identidad cultural.

---

<sup>5</sup> De igual forma, y de acuerdo al INADI, en el primer relevamiento realizado en el año 1778 en todo el territorio del virreinato, el censo arrojó los siguientes datos en algunas jurisdicciones respecto de la población africana: “*en Santiago del Estero llegaban al 54 %, en Catamarca al 52 %, en Salta a un 46 %, en Córdoba al 44 %, en Jujuy al 13 %, en La Rioja al 20 %, en Mendoza al 24 %, en San Juan al 16 % y en San Luis al 8 %. Para la ciudad de Buenos Aires, el citado censo establecía que el 28 % del total de la población era de ascendencia africana*”. (INADI. 2016, Pág. 15).

En el caso particular de los migrantes de nacionalidad boliviana, mayoritariamente su identidad cultural está vinculada a los pueblos Aymara, Quechua y Guaraní, lo cual implica rasgos fenotípicos, idiomas, prácticas culturales y comunitarias propias de su origen. Estos rasgos étnicos resultan distintivos y constituyen elementos que los hacen pasibles de discursos, prácticas y representaciones sociales discriminatorias y negativas en el imaginario social.

En este sentido y analizando el proceso migratorio desde el Trabajo Social, es importante destacar el aporte de Margarita Rozas Pagaza, quien sostiene la importancia de incorporar los conceptos de vida cotidiana y saber cotidiano en tanto *“la vida cotidiana expresa la trama social, en la cual los sujetos articulan su existencia, con relación a la lucha por la satisfacción de sus necesidades”*. (Rozas Pagaza 2009, Pág. 40).

De igual forma, y desde el punto de vista profesional, hay que tener en cuenta que estos conceptos aportan “elementos de análisis que le dan fundamento a la intervención y posibilita soluciones respecto a la problematización de esta relación” y permiten potenciar “posibilidades y recursos para canalizar diversas alternativas de solución a las problemáticas que presentan dichos sujetos”. (Rozas Pagaza 2009, pág. 40).

Como se describirá más adelante, según estudios realizados por el INADI (2015), las personas migrantes de origen boliviano, frecuentemente sufren actos de discriminación, racismo y xenofobia, particularmente por su rasgo fenotípico, modos de hablar y relacionarse y fundamentalmente por sus prácticas culturales.

### **La población boliviana en la región**

Haciendo especial referencia a la migración boliviana – población en estudio de la presente investigación – y conforme lo manifiesta Sassone (2012), la motivación principal para arribar a la Argentina es el hecho de considerar a la emigración una opción estructural, y a la República Argentina, un país en el cual estiman que pueden progresar social y económicamente por medio del trabajo, y de esta manera lograr cubrir sus necesidades básicas insatisfechas en su país de origen:

“los bolivianos miran desde hace décadas hacia la Argentina... la inmigración boliviana tiene como meta principal la Argentina y ocupa un rol protagónico en el

escenario local de las migraciones internacionales, su presencia se observa en casi todo el territorio” (Sassone 2012, Pág: 98)

Este flujo migratorio tuvo y tiene un fuerte impacto social, cultural y económico en el país, que muchas veces se encuentra distorsionado en el discurso público. En palabras de Roberto Benencia, se podría afirmar que la llegada de migrantes bolivianas/os en sus comienzos tuvo un fuerte impacto en la horticultura argentina:

“Se ha comprobado a través de diversos estudios realizados a lo largo de la década pasada que familias bolivianas, provenientes de ciertas provincias de Bolivia (Tarija, Potosí y Cochabamba) han contribuido de manera directa a la reestructuración o a la conformación de cinturones verdes en la Argentina, a través de la producción de hortalizas para el consumo en fresco, sea como trabajadores o como patrones” (Benencia, 2005, Pág: 6)

Respecto de la inserción laboral de los migrantes bolivianos en Argentina, Benencia afirma que, las/los trabajadoras/os, se han desempeñado inicialmente en el norte y centro del país en la horticultura desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, remarcando que, a inicios del año 2000:

“los medieros de origen boliviano constituyen la mayor proporción del total de trabajadores contratados en la mayoría de los mercados de trabajo de las áreas hortícolas” (Benencia 2005, Pág. 7)

Posteriormente, la población migrante comienza a radicarse en el sur del país, desempeñándose predominantemente en el área de la construcción, en donde se comenzó a visibilizar al trabajador boliviano como productivo y eficiente, con un perfil de: “*trabajador callado, sufriente, nada pendenciero*” (Sassone 2012, Pág.99).

En el caso de las mujeres, comenzaron a emplearse en el país, de manera informal como trabajadoras del hogar o practicando la venta callejera de verduras principalmente.

Es importante destacar que, en el caso de la ciudad de Comodoro Rivadavia, la migración boliviana se caracteriza por el flujo migratorio (interno y externo) que arribó a la ciudad durante los dos períodos del llamado “boom petrolero”.

Como afirma Vázquez (2019), el primer boom petrolero (1958/1963) inició durante el gobierno de Frondizi, en el año 1958 a raíz de la implementación de una política

petrolera que tenía como fin que las empresas – nacionales e internacionales – inviertan en los yacimientos de Argentina. Comodoro Rivadavia, al ser una de las principales ciudades que producen este recurso en el país, firmó varios convenios con empresas extranjeras.

Al respecto, Natalia Barrionuevo sostiene que se firmaron numerosos contratos: “algunos por licitación pública y otros por adjudicación directa (estos últimos propiciados por el nuevo estatuto orgánico de YPF promulgado en 1958)- que otorgaron beneficios de promoción industrial a aquellas compañías por hasta cuarenta años” (Barrionuevo, 2019, pág. 53).

De esta manera, aparecen las empresas contratistas en la zona, que fueron contratando empleados de manera informal. Esto se convirtió en un fuerte atractivo para las migraciones nacionales e internacionales, principalmente de origen chilenas. También en esta época, como destaca Baeza (2008) arribaron migrantes bolivianos para insertarse, en el caso de los hombres, mayormente en el mercado laboral petrolero, y también en la industria portuaria y de la construcción. Las mujeres, por su parte, lo hicieron en verdulerías y tiendas, prestando servicios como trabajadoras del hogar y en la venta callejera de condimentos y golosinas. (Baeza, 2008).

Claramente, este primer “boom petrolero” produjo un crecimiento urbano y demográfico acelerado que generó diversas problemáticas urbanas y sociales. El Estado y las políticas migratorias de la época, facilitaban la precariedad habitacional de los migrantes, acentuando la condición de vulneración de estos grupos, quienes al encontrarse imposibilitados de regularizar su situación y radicarse en el país, no podían acceder a la compra de lotes o terrenos, ni tampoco a los servicios básicos. De esta manera, se asocia este primer período de boom petrolero con la toma de tierras en la ciudad, lo que generó no solamente un problema habitacional, sino la mirada estigmatizante de la sociedad hacia los migrantes.

En relación al segundo período del “boom petrolero” (2004-2014), Barrionuevo sostiene que, “el petróleo, actividad extractiva y exportable, registró un ciclo de expansión en la explotación entre 2004 y 2008. Ello sumado a los récords históricos en el precio del crudo en esos años por el mayor agotamiento de las áreas tradicionales, provocó un buen

momento de la industria petrolera traducible en la reactivación de la ciudad y la región” (Barrionuevo, 2019, pág. 56).

Esto atrajo nuevamente la atención de muchos migrantes de países limítrofes que se desplazaron hacia la ciudad en búsqueda de nuevas oportunidades con el fin de mejorar su calidad de vida.

### **Cuantificación del fenómeno migratorio local.**

Fernando Devoto sostiene que entre los años 1881 y 1914 la Argentina recibió aproximadamente 4.200.000 de inmigrantes, en su mayoría españoles, franceses y rusos. Esto contribuyó al crecimiento poblacional del país, en este período, el 30% de la población era extranjera. Este autor manifiesta que la atracción principal para emigrar a la Argentina era la economía y no el Estado, a pesar de diversas políticas públicas de promoción y fomento. (Devoto, 2003)

Teniendo en consideración la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Crisis económica Mundial (1930) y finalmente la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), es interesante destacar que hasta la década de los 50 del siglo XX el flujo migratorio fue masivamente europeo. La idea de la Argentina moderna era atraer a la población europea, preferentemente la población anglosajona que, en palabras de Devoto era “*considerada más avanzada*”. Estos inmigrantes poblarían el “*desierto*” y traerían hábitos de consumo, de ahorro, de trabajo y demás, los cuales serían imitados por los nativos. En este sentido, traer inmigrantes significaba traer trabajadores/as y era un instrumento de “*civilización*”. La/el inmigrante era más apreciada/o que la/el criolla/o. Estos flujos llamados “de ultramar” disminuyeron abruptamente desde 1950 hasta la actualidad y según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2010, la población extranjera representa apenas un 5% de la población total de Argentina.

En contraste con la visibilidad de la migración europea, distintos autores, como Novick (2008) y Gavazzo (2013) recogen datos estadísticos históricos sobre la migración de países limítrofes o regionales. Los datos censales recabados desde el Primer Censo Nacional, del año 1869, muestran que la inmigración de países limítrofes (Bolivia, Brasil,

Chile, Paraguay y Uruguay) se mantuvo constante a lo largo del tiempo e ininterrumpidamente en un 3% del total de la población extranjera, denotando que la misma es estructural a la región, y posiblemente tenga raíces precolombinas.

En cambio, como se mencionó, la migración de la población Europea hacia la Argentina, fue disminuyendo considerablemente, aumentando así la proporción de migrantes regionales sobre los limítrofes, migración que comenzó a ser visibilizada, no siempre de manera positiva, convirtiéndose en los últimos años, en el principal grupo de población extranjera radicado en el país.

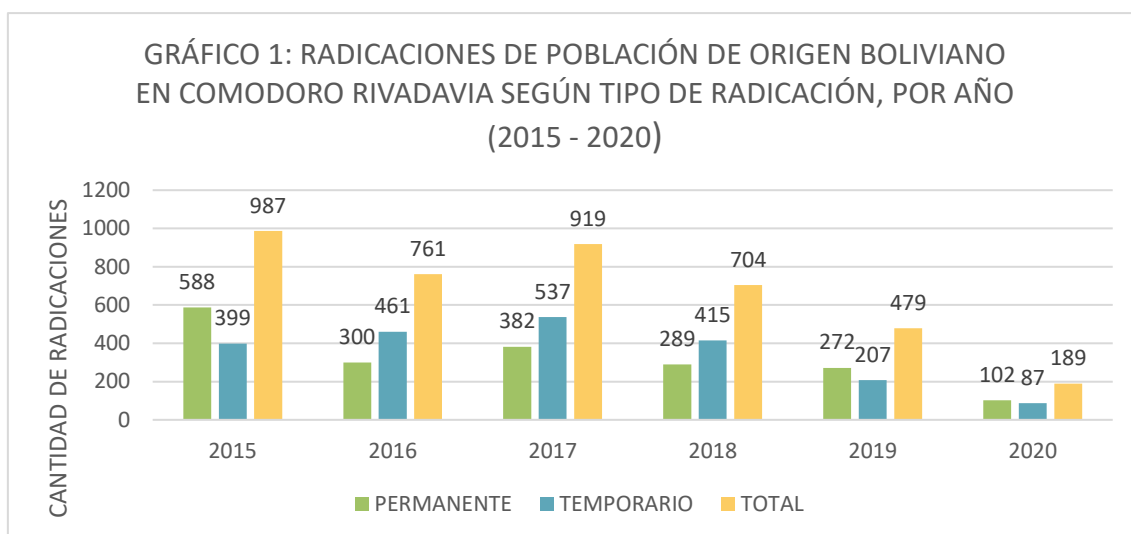
Según los datos del último Censo 2010, la migración boliviana representa la segunda colectividad más numerosa en Argentina, por detrás de la comunidad paraguaya. Se censaron en ese momento 359.515 migrantes bolivianos en el país, de los cuales el 50,38% eran mujeres y el 49,62% varones.

En el ámbito local, el último dato censal disponible sobre la población migrante en Chubut corresponde al Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas del año 2010, que releva 16.653 extranjeros en el Dto. de Escalante, un 9,2% de la población, muy por encima del 4,3 % a nivel nacional en el mismo año.

De estos, 2.421 son bolivianos, 1.303 son varones y 1.118 son mujeres, resultando en un índice de masculinidad de 1.16, o sea una población mucho más masculinizada en comparación con la población boliviana en el país, que presenta un índice de masculinidad de 0,98, situación que se explicaría por la injerencia del boom petrolero en este particular flujo de migrantes. Esta relación de género se repite en las estadísticas de radicación de años más recientes, según se muestra en el Gráfico 2.

Teniendo en cuenta que no contamos aún con los datos del Censo 2022, se presentan datos complementarios recuperados de las estadísticas registrales de la Dirección Nacional de Migraciones, más recientes sobre las radicaciones de la población

de nacionalidad boliviana en Comodoro Rivadavia<sup>6</sup>. Según datos de la Dirección Nacional de Migraciones local, entre los años 2015/2020, y en relación a las radicaciones se destaca que se mantuvo relativamente estable el número, descendiendo levemente en el año 2019 y considerablemente en el año 2020 lógicamente por el contexto de pandemia COVID-19.



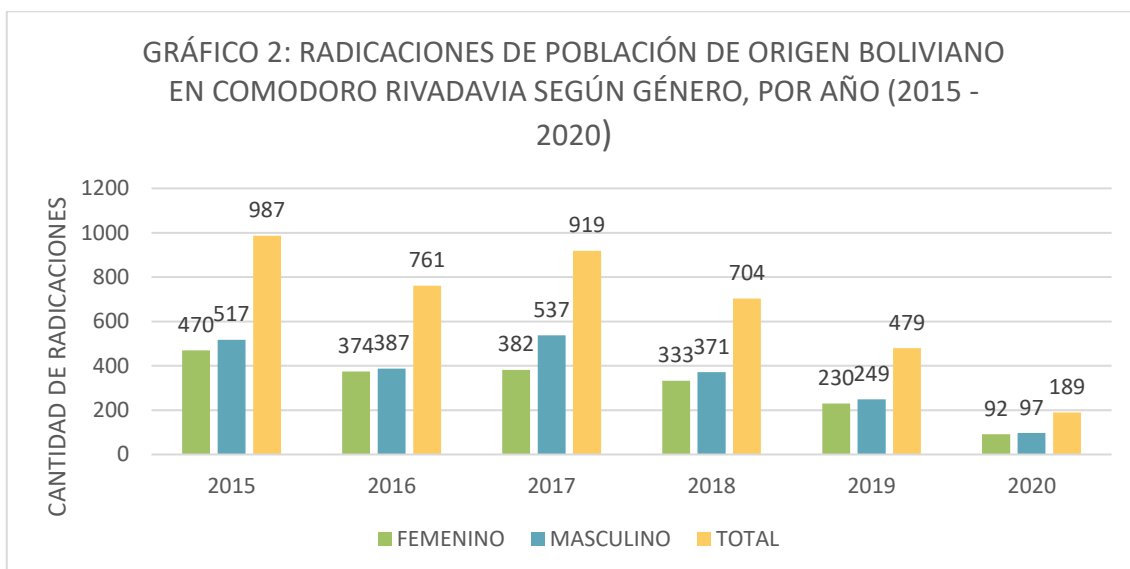
FUENTE: Elaboración propia en base a datos de la DNM.

En relación al análisis de las radicaciones solicitadas, en el Gráfico 1, se aprecia que año a año el número de radicaciones de personas bolivianas en Comodoro Rivadavia, tanto temporarias como permanentes otorgadas se mantiene constante, siendo mayor, aproximadamente en un 15%, la cantidad de radicaciones temporarias resueltas anualmente, y a partir 2018 y 2019 disminuyen lentamente. El gran descenso en 2020 se debió, lógicamente a la pandemia de COVID-19.

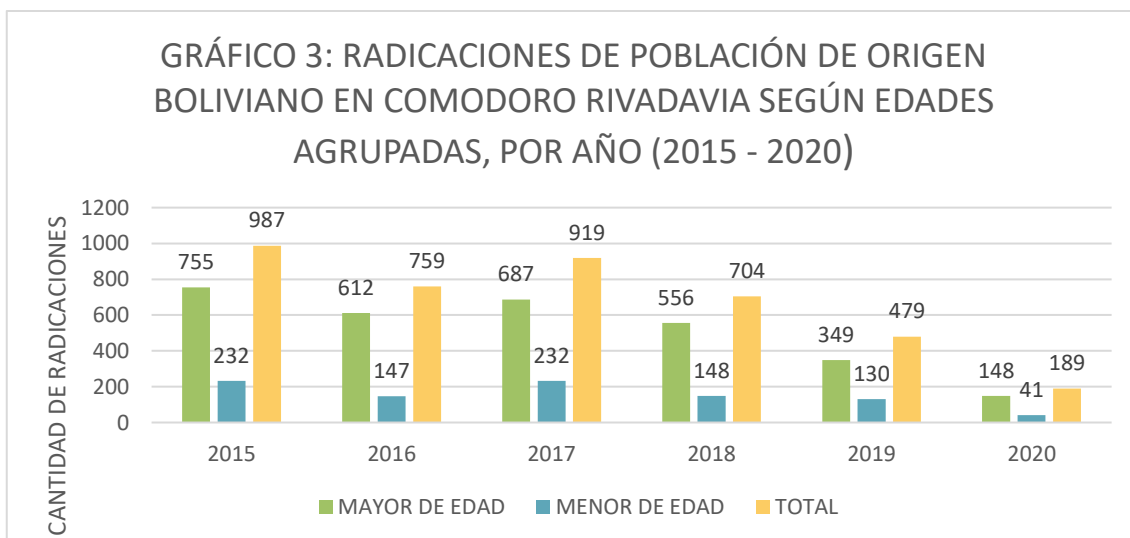
---

<sup>6</sup> Es importante diferenciar que estos son datos de flujo (llegada) de migrantes, no de stock, como los censales, o sea, reflejan cuántos “nuevos” migrantes hay a partir del indicador proxi de cuántas radicaciones se entregaron.

En relación a la franja etaria, el Gráfico 3 revela que anualmente alrededor de un 22% de las radicaciones resueltas, son menores de edad. Según los datos recabados en las entrevistas en la Dirección Nacional de Migraciones, esto obedecería al hecho de que si bien, el hombre es el que se instala en un primer momento en la ciudad, una vez establecido viene el resto de la familia.

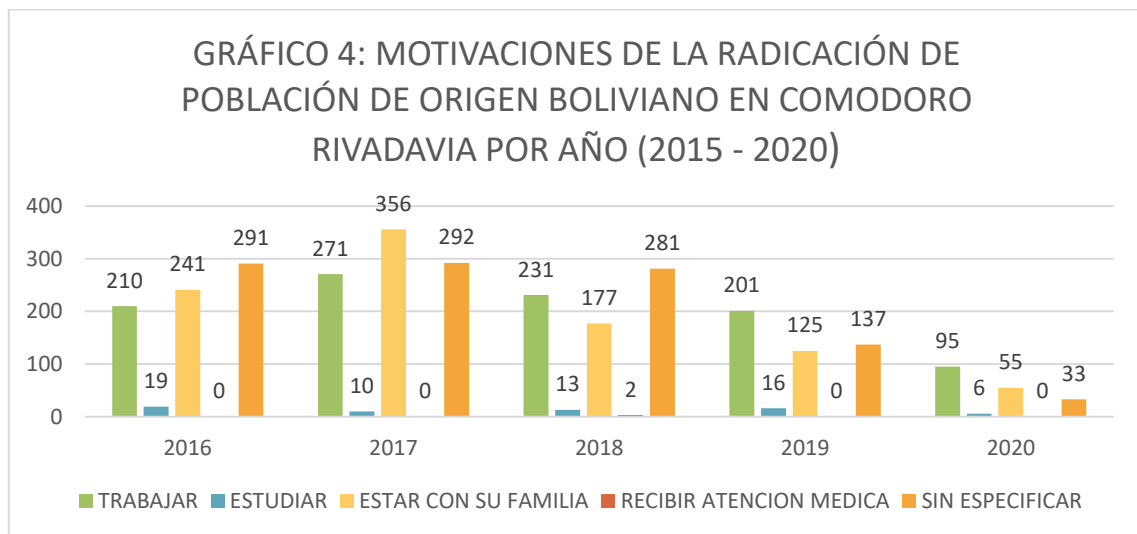


FUENTE: Elaboración propia en base a datos de la DNM.



FUENTE: Elaboración propia en base a datos de la DNM.

En el siguiente gráfico se encuentra que si bien la motivación de reunificación familiar es importante para las personas migrantes, hasta el 2018 eran más las personas que se radicaron con el objeto de estar con sus familias, mientras que a partir de ese momento la motivación principal fue económica, lo que podría relacionarse con los ciclos políticos en el país de origen.



FUENTE: Elaboración propia en base a datos de la DNM

En el Gráfico 5 y, en relación al lugar de procedencia en su país de origen, se observa que el 32 % proviene de Cochabamba, el 18% de La Paz y el resto distribuido en las zonas de Chuquisaca Potosí, Oruro, Tarija y Santa Cruz. Los departamentos de los cuales provienen, coinciden con las regiones más rurales y afectadas negativamente en materia económica, según diversos estudios de instituciones bolivianas, siendo la menor proporción la de origen Santacruceño, la zona más rica del país.

## RADICACIONES COMODORO RIVADAVIA POR LUGAR DE RESIDENCIA EN BOLIVIA

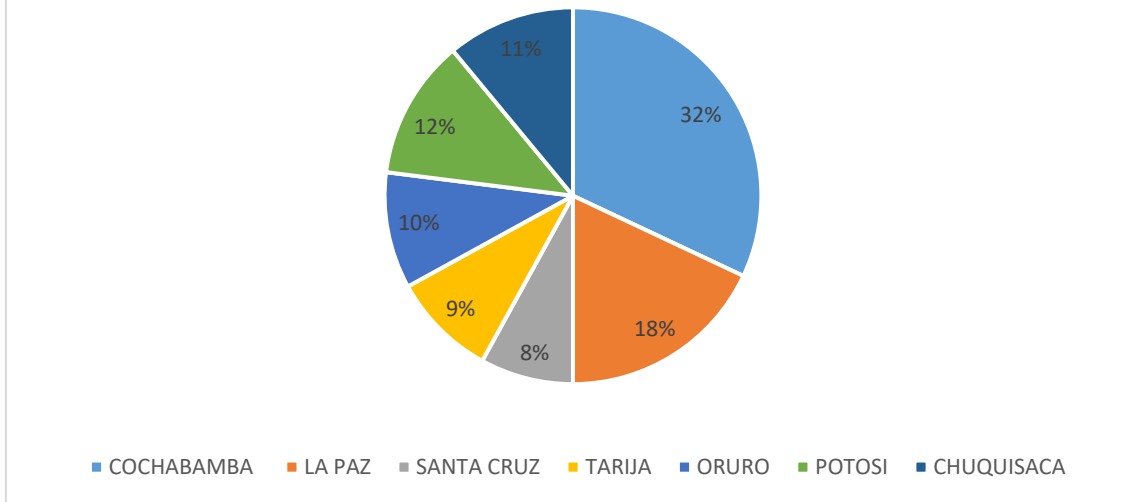


Gráfico 5 - Base DNM - Elaboración propia.

Conforme las entrevistas realizadas a migrantes y los datos recabados en la Dirección Nacional de Migraciones, se podría afirmar que las/os migrantes bolivianas/os arriban a la ciudad de manera voluntaria con la idea de progresar y lograr una estabilidad económica que no les resulta fácil en su país de origen. Este tipo de movimiento se denomina “migración económica” y según el Banco Interamericano de Desarrollo (2021) refiere al desplazamiento de personas que buscan mejorar su calidad de vida en un país distinto a su país de origen.

### **Marco Normativo. Avances y obstáculos en las políticas de integración a migrantes.**

Es fundamental analizar las políticas migratorias y su respectiva legislación en el contexto en el cual se ejecutan, teniendo en cuenta principalmente la situación política, económica, y social tanto de los países de origen como los de recepción.

En el caso de Argentina existe un amplio plexo normativo referido a la población migrante. En la Constitución Nacional del año 1853, su artículo 25 establecía:

“El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar la industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.”

Ya desde fines del siglo XIX había una marcada inclinación del gobierno argentino hacia la inmigración europea, tomándola de manera positiva para el crecimiento y desarrollo del país sin hacer referencia a la población indígena y afrodescendiente. Esta visión se mantiene por más de un siglo y medio ya que, en la última reforma constitucional del año 1994, el artículo 25 mantiene el mismo texto que la Constitución de 1853, incluso con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1949, 1956, 1957.

Cabe mencionar que en el año 1902 se promulgó la Ley N° 4.144 de Residencia de Extranjeros, conocida como “Ley de Residencia” o “Ley Cané” que autorizaba en el artículo 2, al Poder Ejecutivo a impedir el ingreso y a expulsar extranjeros “*cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público.*”

En el marco de esta ley, que fue utilizada durante diversos gobiernos, se expulsaron extranjeros principalmente anarquistas y socialistas que tenían un papel central en la organización sindical de los trabajadores.

Así, la construcción estatal del sujeto migrante, y por lo tanto las políticas implementadas durante el siglo XX se caracterizaron por basarse en una Ley de Migraciones abierta y promotora de la inserción del migrante conviviendo con normativa expulsiva y de tipo policial y restrictivo, resultando en una política migratoria securitizada.

Esta situación se profundiza a partir de la dictadura cívico-militar, cuando el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla decreta la denominada Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, N° 22.439, también conocida como “Ley Videla” promulgada en el año 1981, que se sustenta explícitamente en la noción de “Seguridad Nacional”, y que permitió la implementación de estrictos dispositivos de control de ingreso y permanencia de personas extranjeras, garantizando una amplia discrecionalidad a las autoridades migratorias y policiales, incluyendo capacidades de expulsión sin revisión judicial de los procesos, y un fuerte retroceso en el acceso a

derechos básicos, como la justicia, salud, educación y trabajo, ya garantizados en la Constitución Nacional.

Como sostiene Mármora (2004), durante este período, los derechos de las personas migrantes fueron reducidos a su mínima expresión, los extranjeros que ingresaban al país sin someterse a los controles migratorios pertinentes, eran catalogados como “ilegales”<sup>7</sup>, se permitía la detención sin orden judicial. La obtención de la radicación era extremadamente difícil, tanto por los requisitos solicitados como por las trabas burocráticas existentes. Además, los funcionarios públicos fueron instruidos para denunciar a las personas migrantes en caso de sospecha de irregularidad, también se realizaban allanamientos en domicilios particulares. Esta ley restringía a los migrantes irregulares el acceso a la educación y a la salud, constituyéndose en una clara norma violatoria de los Derechos Humanos fundamentales. Sin embargo, se mantuvo vigente durante 23 años, hasta el año 2004, año en que fue derogada y reemplazada por la Ley N° 25.871 (Ley Nacional de Migraciones) sancionada durante la presidencia del Dr. Néstor Kirchner, que entre sus objetivos establece:

“Fijar las líneas políticas fundamentales y sentar las bases estratégicas en materia migratoria, y dar cumplimiento a los compromisos internacionales de la República en materia de derechos humanos, integración y movilidad de los migrantes” (art.3 Ley 25871).

La misma reconoce fundamentalmente el derecho a migrar, promoviendo el fortalecimiento de la integración regional, teniendo como premisa la libre circulación de personas pertenecientes a los países que integran el MERCOSUR<sup>8</sup>. Se Reconocen

---

<sup>7</sup> Cabe detenernos y analizar el sentido de las palabras “irregularidad” e “ilegalidad” en el contexto de las políticas hacia los migrantes. La irregularidad, como establece la norma, se refiere a una falta en el dispositivo administrativo de control de ingreso o permanencia en el país. Es decir, ese migrante ha infringido una norma administrativa y por lo tanto su condición (no él o ella en sí) en el país es irregular. Sin embargo, persiste el uso del concepto “migrante ilegal”, la cual profundiza una estigmatización social de los y las migrantes, criminalizando su mera existencia. Esta disputa lingüística es recogida por los grupos de defensa de los derechos de las personas migrantes, quienes en todo el mundo plantean como principio que “ningún migrante es ilegal”.

<sup>8</sup> El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión. El objetivo principal

también derechos inalienables a todos los migrantes independientemente de su condición de irregularidad<sup>9</sup> en el país.

La ley garantiza además en su artículo N° 5 que las personas migrantes tienen derecho a recibir una “*efectiva igualdad de trato*” para gozar de sus derechos y también cumplir sus obligaciones. Por otro lado, en sus artículos 6 y 7, establece que el Estado asegurará el acceso igualitario de las personas migrantes y sus familias en las “*mismas condiciones de protección de los que gozan los nacionales*”, y que de ninguna manera la irregularidad migratoria debería ser un obstáculo para el acceso a derechos como a la salud y a la educación, entre otros. Y en este sentido, se establece que es responsabilidad de las autoridades de los establecimientos educativos, orientar a las personas migrantes para regularizar su situación en el país. (Ley Nacional de Migraciones N°25.871, 2003).

A su vez, la norma insta como objetivo del Estado nacional la regularización de la población migrante, atento a ello ordena los requisitos de radicación, reconociendo la nacionalidad MERCOSUR como criterio suficiente para radicarse, y establece la necesidad de realizar una regularización de los extranjeros que ya habitaban el país. En este sentido, durante la gestión del Dr. Kirchner, a partir de diciembre del año 2005 se implementó el “Plan Nacional de Normalización Documentaria Migratoria” (Patria Grande) destinado a las/os ciudadanas/os del MERCOSUR, implementado por el Poder Ejecutivo, mediante los decretos 836/2004 y 578/2005.

Finalmente, cabe destacar que la Ley de Migraciones vigente impone al Estado la implementación de políticas públicas que refuercen la integración sociocultural de los migrantes en el país, respetando la diversidad cultural y que propenda a fortalecer la “consulta o participación de los extranjeros en las decisiones relativas a la vida pública y a la administración de las comunidades locales donde residan” (Art. 11) y reconoce a los migrantes como fuente de “enriquecimiento y fortalecimiento del tejido cultural y social

---

es propiciar un espacio común que generara oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional.

del país” (Arts. 3 y 14), además de prohibir cualquier tipo de discriminación en razón de la nacionalidad de las personas (Art. 13).

Cabe destacar que los cambios en el paradigma de las políticas migratorias, favoreciendo la migración, sufren un golpe en el año 2017 durante el gobierno de Mauricio Macri, quien promulgó el Decreto 70/2017 que modificó aspectos sustantivos de la Ley N° 25.871 vulnerando el derecho al debido proceso, el derecho a la defensa y el derecho a la unidad familiar. Este decreto fue fuertemente cuestionado por órganos internacionales, regionales y organizaciones locales de protección de Derechos Humanos de las personas migrantes.

Este decreto, fundado en la supuesta “emergencia en seguridad”, entre otras cosas, reducía de manera drástica los plazos para recurrir a las disposiciones de expulsión dictadas por la Dirección Nacional de Migraciones.

Sin embargo, un fallo de la Sala V de la Cámara Contencioso Administrativo Federal, declaró la “invalidez constitucional del decreto 70/2017”, y en el mismo, los jueces sostienen que *“el decreto no expone razones válidas -dadas las deficiencias que presenta en el análisis de las estadísticas- para sostener la necesidad inmediata de modificar la ley eludiendo la participación del Congreso mediante el procedimiento legislativo ordinario.”*<sup>10</sup>

De igual forma, el fallo sostiene que el Decreto N° 70/2017 “establece una serie de restricciones al derecho al debido proceso que no se compadecen con los fines que declara perseguir la norma. Además de los defectos en la fundamentación del estado de necesidad para su dictado (y que por sí solos determinan su invalidez), se advierte que las medidas que constituyen el objeto del acto no guardan proporcionalidad ni razonabilidad con los fines que se pretende alcanzar, pues, a partir de la vinculación que se arguye entre criminalidad y migrantes, se establece un mecanismo sumarísimo de expulsión aplicable a cualquier extranjero, sin consideración a sus circunstancias personales, tenga o no antecedentes penales”.

---

<sup>10</sup> Fallo de la Sala V de la Cámara Contencioso Administrativo Federal. 22 de marzo de 2018.

Finalmente este decreto fue derogado mediante un nuevo decreto (N° 138/21) durante la presidencia del Dr. Alberto Fernández, con el objeto de *“adecuar inmediatamente el derecho interno en materia de migrantes a los criterios internacionales en la materia”*, considerando lo señalado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, respecto de los y las migrantes al señalar que *“los Estados deben respetar sus derechos humanos y garantizar su ejercicio y goce a toda persona que se encuentre bajo su jurisdicción, sin discriminación alguna por su regular o irregular estancia, nacionalidad, raza, género o cualquier otra causa”*. (Dec. 138/2021).

Teniendo en cuenta este breve análisis de las normativas migratorias en Argentina y siguiendo a diferentes autores (por ejemplo, Novick, 2008) podemos concluir que si bien se cuenta con un marco normativo nacional favorable, en conjunto con convenciones internacionales que proponen paradigmas de inclusión, las tensiones de diferentes grupos hacia una mirada de securitización de las políticas migratorias y discriminación siguen vigentes en el país.

### **Marco Institucional: El área de Trabajo Social en la Dirección Nacional de Migraciones**

La Dirección Nacional de Migraciones es el órgano rector de la política migratoria argentina, y según la Ley Nacional de Migraciones, entre sus funciones se encuentra la protección y promoción de las condiciones necesarias para garantizar el derecho humano a migrar y la responsabilidad de promover la facilitación del acceso a la regularidad migratoria y la protección de los derechos de los migrantes como premisas fundamentales para su inclusión en la sociedad receptora, adicionalmente al control de ingreso y permanencia de las personas extranjeras en el país. Para ello, cuenta con una red de delegaciones que cubren el territorio nacional.

Los motivos que conducen a las personas a migrar son diversos, algunos están amparados por el Derecho Internacional y Nacional como los solicitantes de refugio o asilo. En Argentina, es importante destacar que, en el marco de la Decisión Administrativa N° 250/2008 de la Dirección Nacional de Migraciones, se creó en el año 2010, el “Área de Servicio Social” con el fin de brindar asesoramiento, orientación y

asistencia a las personas migrantes y de esta manera hacer efectivo el cumplimiento de sus derechos y obligaciones contemplados en la Ley Migratoria 25.871.

También es responsabilidad del área, la elaboración de informes y estadísticas socioambientales y la realización de visitas domiciliarias. En este sector de Migraciones, se receptan también, casos de migrantes en diversas situaciones de vulneración y se brinda la intervención pertinente según el caso.

Los tipos de intervenciones sociales que gestionan las/os profesionales del área social de la DNM, se podrían agrupar en función de dos tipos de demandas: aquellas que surgen de las solicitudes de residencia tramitadas por el organismo, y las que surgen por solicitud espontánea de las/los extranjeras/os que acuden a la Dirección Nacional de Migraciones por algún requerimiento particular.

Las solicitudes de residencia se tramitan por medio de un expediente digital, en el área social tienen relevancia los casos que contemplan el art. 29 y art. 22 de la Ley de Migraciones Ley N° 25.871:

*“...ARTICULO 22. — Se considerará "residente permanente" a todo extranjero que, con el propósito de establecerse definitivamente en el país, obtenga de la Dirección Nacional de Migraciones una admisión en tal carácter. Asimismo, se considerarán residentes permanentes los inmigrantes parientes de ciudadanos argentinos, nativos o por opción, entendiéndose como tales al cónyuge, hijos y padres. A los hijos de argentinos nativos o por opción que nacieren en el extranjero se les reconoce la condición de residentes permanentes. Las autoridades permitirán su libre ingreso y permanencia en el territorio...” (Ley de Migraciones, pág. 4 y 5).*

En los casos en que la/el extranjera/o manifiesta tener un vínculo directo con la/el dador/a de criterio, pero de su expediente surgen causas impeditivas (documentación apócrifa, causas penales, ingreso irregular al territorio argentino, etc.), se realiza un informe social en el cual se evalúan los vínculos familiares con el fin de garantizar el derecho a la reunificación familiar, conforme lo normado.

Por otro lado, también se consideran los casos por “razones humanitarias” en dos artículos de la Normativa: amparados por el art. 23 inciso M de la Ley 25871: *“... Se considerarán residentes temporarios todos aquellos extranjeros que, bajo las*

*condiciones que establezca la reglamentación, ingresen al país en las siguientes subcategorías: ... m) Razones Humanitarias: Extranjeros que invoquen razones humanitarias que justifiquen a juicio de la Dirección Nacional de Migraciones un tratamiento especial...”*

Y en el artículo 29, en el cual se listan los impedimentos para la radicación, por ejemplo que el o la migrante haya presentado documentación falsa o adulterada o haber sido condenado/a o estar cumpliendo condena, también la norma deja a criterio de las autoridades migratorias:

*“Art 29 (...) La Dirección Nacional de Migraciones, previa intervención del Ministerio del Interior, podrá admitir, excepcionalmente, por razones humanitarias o de reunificación familiar, en el país en las categorías de residentes permanentes o temporarios, mediante resolución fundada en cada caso particular, a los extranjeros comprendidos en el presente artículo...”*

En estos casos, si la situación de la/el solicitante encuadra en el criterio de “razones humanitarias”, ya sea por haberse identificado de oficio o bien porque lo solicita de manera expresa, se realiza un informe social, con el fin de evaluar si se encuentran reunidos los elementos para considerar que por motivo de razones humanitarias se justifique un tratamiento especial, que garantice los principios Internacionales de Protección. La Dirección Nacional de Migraciones, y en el presente caso de estudio la delegación de Comodoro Rivadavia, recibe a diario demandas espontáneas, muchas veces derivadas de otras instituciones y/o áreas de migraciones que involucran diversas temáticas como: acceso a derechos de salud, educación, o que están transitando situaciones de emergencia social como violencia(s), situación de calle, riesgo alimentario. Entre éstas, interesan especialmente a este trabajo las situaciones de vulneración de derechos de los niños niñas y adolescentes migrantes y acceso a la educación. Las mismas se canalizan al área social o bien a las autoridades, dependiendo la gravedad del caso, y se trabajan en forma conjunta.

La labor que realiza el equipo de trabajo del Área Social de migraciones, se encuadra en las incumbencias del ejercicio profesional del Trabajo Social establecidas en la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, que establece al Trabajo Social como *“la profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el*

*desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas”.... “los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social” ... “el Trabajo Social involucra a las personas y estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar” (Ley Federal de Trabajo Social, 2014. Capítulo II, artículo 4)*

Frente a la situación de personas migrantes, el aporte del Trabajo Social está dirigido a la orientación y asistencia desde una perspectiva de los derechos humanos, y en el caso particular de las migraciones provenientes de países limítrofes, es fundamental la mirada e intervención con pertinencia cultural y ajustada a derecho en función de las identidades diversas de las personas migrantes.

La discriminación y la xenofobia, como manifestaciones del racismo en contra de las personas migrantes, no es un fenómeno nuevo, dado a que encuentra su origen en la conquista y posterior colonización de los territorios y la conformación de las repúblicas poscoloniales. Por lo que la intervención profesional con una perspectiva intercultural es de fundamental importancia para comprender los procesos migratorios y la inserción de las personas migrantes en las nuevas sociedades de recepción. Asimismo, es importante que las sociedades receptoras, entiendan a la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento social y no como una amenaza.

En este sentido, es importante incorporar algunas nociones desde la perspectiva del pensamiento decolonial. Autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel, entre otros, vienen planteando el impacto del colonialismo en el continente, en múltiples aspectos, pero particularmente en el plano del conocimiento.

Haciendo particular referencia a la disciplina del Trabajo Social, Esteban Pereyra y Roxana Páez plantean que “el corpus de conocimientos científicos sociales es el lugar desde donde la profesión intenta propuestas teóricas metodológicas de intervención que tienen y han tenido que ver con un trabajo a favor de los sectores populares”. (Pereyra – Páez, 2017, Pág. 3).

Esta perspectiva teórica es pertinente a los fines del presente trabajo teniendo en consideración que, como se mencionó anteriormente, la población de origen boliviana, es

objeto de prácticas racistas y xenofóbicas, no solo por su nacionalidad, sino también por su pertenencia étnica.

Teniendo en cuenta esto, y tal como sostiene Margarita Rozas Pagaza, la intervención profesional del Trabajo Social es un proceso “*que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social*” y dichas manifestaciones se estructuran a partir del campo problemático. (Pagaza. 2001. Pág. 219).

En el mismo sentido, estas manifestaciones impactan en la vida cotidiana de los sujetos “generando un conjunto de tensiones que afectan sus condiciones de vida y que se constituyen en obstáculos para el proceso de reproducción social” (Pagaza 2001, Pág. 220).

En el caso de la población migrante, y particularmente la migración boliviana, Caggiano (2008) plantea que se establece un control sobre los mismos, mediante mecanismos entre los cuales distingue el racismo, el fundamentalismo cultural y la restricción de ciudadanía que consiste en una “*forma de jerarquización social, de exclusión y de rechazo hacia el otro, las cuales pueden combinarse y potenciarse entre sí*” (Novick, 2008 Pág. 32.).

Es interesante el señalamiento de Caggiano (2008) en relación a que, en términos de restricción de ciudadanía, la solicitud de Documento Nacional de Identidad (DNI) opera como un mecanismo restrictivo y de control, al momento de prestaciones médicas o en instituciones educativas. De igual modo, el autor sostiene que el fundamentalismo cultural, legitima la exclusión de los extranjeros.

Frente a este panorama, es de fundamental importancia que desde la intervención del Trabajo Social, se cuenten con herramientas de análisis que contemplen la complejidad en relación a las identidades culturales de las poblaciones migrantes. Para ello se considera como una necesidad impostergable la incorporación de contenidos curriculares transversales a todo el plan de estudios, que promuevan una formación profesional acorde a las necesidades actuales de intervención en Trabajo Social, en consonancia con el respeto a la diversidad cultural de nuestras sociedades, el derecho a la identidad y a una educación culturalmente pertinente y respetuosa.

## **CAPITULO II: MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN**

La Ley Nacional de Educación Ley N° 26.206, establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, el cual está garantizado por el Estado, y debe ser accesible, de calidad y no discriminatorio, o sea, debe cumplir con los principios de derechos humanos. Para que este derecho se cumpla plenamente, es necesario contemplar las particularidades que presentan los grupos vulnerados, y generar acciones específicas que contemplen sus necesidades en todas las etapas de la escolarización: el ingreso, la permanencia y el egreso efectivo de las/os estudiantes.

Estos principios, como se analizó en el capítulo I, son concurrentes con la política migratoria vigente, que establece el acceso a la educación independientemente de la condición migratoria, en condiciones de igualdad y garantizando la no discriminación. En el presente capítulo se presentarán conceptos teóricos y análisis de campo para dar luz sobre las características de estos procesos de escolarización de los y las niñas bolivianas o hijo/a de bolivianos en escuelas de Comodoro Rivadavia, y definir si las mismas cumplen con los principios de incorporación, integración o inclusión.

Asimismo, se sostiene en este trabajo que el concepto de educación intercultural es esencial para analizar la inclusión de la población migrante. La misma consiste en un diálogo intercultural que sostiene una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de que la diversidad cultural es un aspecto positivo y enriquecedor, y que se generen herramientas desde los contenidos y la socialización para que la comunidad educativa pueda desenvolverse en un ámbito intercultural (Estalayo et al 2021). Cabe así analizar la institucionalidad y las prácticas desde esta perspectiva, para poder establecer cuáles son los espacios creados (o aún no creados) para las intervenciones desde el Trabajo Social.

Finalmente, las/os autoras/es especializados reconocen las complejas consecuencias de la discriminación, en este sentido Arévalo Wierna (2021) calculó que el porcentaje de niñas y niños migrantes que no asiste a un establecimiento educativo

duplica el porcentaje de argentinas/os<sup>11</sup>, resultado de las diferentes situaciones de vulneración de la población migrante y mostrando que es mayor la expulsión de los niños y las niñas migrantes que la de aquellos/as argentinos/as.

### **Algunas nociones básicas en torno a la niñez**

El concepto de niñez fue evolucionando como construcción social y estatal. Según Phillipe Aries (1986), en la antigüedad no se contemplaba a los y las niñas como personas, y en el medioevo, el concepto de infancia no existía como tal, sino que eran vistas/os como adultas/os pequeñas/os, lo que persistió durante la revolución industrial, ~~cuando era~~ donde se las/os considerada como sujetos trabajadores. Recién en la modernidad surge lo que el autor denomina “*sentimiento de infancia*”, lo que permitió ir cambiando la perspectiva respecto de la mirada social hacia las/os niñas/os. En ese momento, surge el concepto de “menor”, es decir un sujeto que debe ser cuidado y protegido pero no tiene autonomía.

En 1990 Argentina fue uno de los primeros países en ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño, que promueve y protege los derechos del/a niño/a, contemplando en el concepto de niñez a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad, la misma fue asimismo incorporada al texto constitucional en 1994 y declarada de aplicación obligatoria por la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2005.

La Convención supera el paradigma de minoridad y establece que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho a su vez que establece que los derechos de la infancia se basan en cuatro principios:

---

<sup>11</sup> La mayor diferencia se encuentra en el nivel secundario: 8 puntos porcentuales de diferencia.

- Principio de no-discriminación, según el cual todos los niños, niñas y adolescentes tienen los mismos derechos: en todo caso, en todo momento y sin excepciones. Sin importar su color de piel, su religión, su procedencia o las ideas de sus padres.
- El interés superior de la infancia. Cualquier decisión, ley, o política que pueda afectar a la infancia tiene que tener en cuenta qué es lo mejor para los niños y niñas. Cuando los adultos tomen decisiones tienen que pensar en cómo pueden afectar a los niños, niñas o adolescentes.
- El de la supervivencia y el desarrollo, que plantea que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir, a desarrollarse y a alcanzar su máximo potencial en la vida. Esto incluye tener derecho, por ejemplo, a una alimentación y alojamientos adecuados, al agua potable, a la educación, a la atención sanitaria, al juego y el descanso, a actividades culturales y a información sobre sus derechos
- El de la participación, que plantea que los menores de edad tienen derecho a ser consultados sobre las situaciones que les afecten y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta. Esto no significa que puedan hacer siempre lo que quieran, sin hacer caso a los mayores. Las posibilidades de participación deben ir aumentando con la edad para que los niños y jóvenes vayan alcanzando madurez.

La Convención consta de 54 artículos, en los artículos 28, 29 y 30 se refiere explícitamente al derecho de los y las niños/as al acceso a la educación de manera plena:

“Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana”.... “El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya. ”.... “Es derecho de los niños

que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma. (Convención de los Derechos del Niño, Págs. 22 -23).

La educación es un derecho humano esencial e imprescindible, la escuela es un espacio de formación y socialización muy importante. El INADI manifiesta que la escuela tiene el desafío de *“garantizar el derecho de todos/as los/las niños/as a desarrollar su personalidad, sus aptitudes y su capacidad física y mental hasta el máximo de sus posibilidades en igualdad de condiciones, y a su vez, se debe respetar la nacionalidad de cada alumno/a creencias religiosas, tradiciones y costumbres, tiempos de aprendizaje, género, etc.”* (INADI, 2013. Pág.9)

Más allá de lo académico, las/los estudiantes se relacionan entre sí de manera personal, forjando vínculos entre pares y creando lazos con las personas adultas referentes de las instituciones. Esto tiene un impacto a nivel psíquico y emocional en los y las niños/as que puede ser positivo o negativo, dependiendo del carácter de estas relaciones interpersonales.

En relación a la educación, el INADI plantea que el aula puede ser un espacio en el cual los y las niños/as tomen a la diversidad como algo enriquecedor, donde aprendan el valor de las diferencias o, por el contrario, puede ser un lugar en el cual se pongan de manifiesto prejuicios y se promueva la discriminación y exclusión. (INADI, 2013)

En este sentido y teniendo en cuenta el nivel de educación primaria, tienen un rol muy importante las personas adultas a cargo en la escuela, docentes, directivos, y también el personal no docente que forma parte de las instituciones, ya que los y las niños/as recién están dejando el espacio de socialización primaria, la familia, y necesitan referentes, acompañamiento, sentirse seguros y como expresa el INADI: *“la escuela tiene por objeto brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida”*.. (INADI, 2013. Pág. 9).

También es muy importante la relación entre la escuela y la familia de los y las niños/as. La familia debería poder encontrar en la escuela un espacio abierto de comunicación y participación activa, en el cual puedan respaldarse y mantener una

relación de confianza con el fin de priorizar siempre la integridad física y emocional de los y las niños/as y evitar posibles conflictos interpersonales y/o académicos.

Esta serie de principios propone que, si bien las políticas públicas vigentes en Argentina tienden a promover el paradigma de la educación inclusiva, resulta imprescindible para efectivizarlo trabajar de manera constante para garantizar el derecho de los y las niños/as a aprender en igualdad de condiciones. En este sentido, se considera en este trabajo que se deberían considerar los aportes y la mirada disciplinar del Trabajo Social de vital importancia en el ámbito educativo.

Cabe destacar, finalmente, cuáles son las condiciones específicas de los y las niñas migrantes. Especialmente aquellos/as que son migrantes recientes, dejaron atrás un ambiente conocido, con reglas de sociabilidad conocidas para llegar a un espacio diferente, donde el idioma, las tópicos, y las normas sociales son diferentes, sufrieron separación de sus familiares y amigos y estas cuestiones abundan en situaciones de incertidumbre en los nuevos ambientes a los que “deben adaptarse”. Si bien reconocemos que estando en el lugar de destino se reconstruyen lazos comunitarios y de parentesco, no deja de ser un proceso sinuoso que conlleva múltiples dificultades asociados a las restricciones que van encontrando los grupos migrantes en la ciudad. En esta tesis nos abocamos de modo particular al caso de acceso al sistema educativo.

Torrez Gallardo (2020) utiliza el concepto de sentido de pertenencia para analizar la inclusión de adolescentes en la escuela en la Provincia de Buenos Aires, que incluye la apropiación e identificación con una comunidad expresado en prácticas sociales, es decir, la posibilidad de sentirse parte de un colectivo, y estar arraigado a un lugar concreto. Este concepto nos permite introducir variables más tangibles a la idea de interculturalidad, que así se concretiza en prácticas sociales y relacionales y construcción de un sentido del nosotros. Desde las prácticas profesionales educativas y del Trabajo Social, entonces, queda claro que existen dos campos de acción: el tratamiento de los conflictos derivados de los prejuicios discriminatorios, y la promoción de un sentido de “nosotros diverso” y de “espacio propio”.

### **Problematización en relación a la interculturalidad y concepto de otredad.**

En el ámbito educativo se producen múltiples interacciones e intercambios de los y las niños/as entre sí, y con el resto de la comunidad educativa. Estas interacciones, en principio de tipo pedagógicas, también son sociales y culturales y en tal sentido suelen surgir diversos conflictos relativos a tal interacción.

En reiteradas ocasiones, los y las niños/as migrantes de origen boliviano o hijas/os de padres de esa nacionalidad, suelen ser víctimas de acciones o prácticas discriminatorias que se ejercen de diversas formas. Según el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, se entiende por práctica discriminatoria hacia determinados individuos o grupos, a aquellas que tiendan a:

“a) crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas; b) hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo; c) establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales”. (INADI, 2005, pág.41).

De igual forma, las personas migrantes son portadoras de valores y prácticas culturales diferentes que, al ser desconocidas por las comunidades de recepción, a menudo son rechazadas. Esto nos lleva al concepto de otredad, que se entiende como una relación en donde se experimenta la diferencia social y cultural. La construcción del “otro” también implica la construcción de un “nosotros”, en una mirada comparativa con personas o grupos que se perciben distintos frente a la mirada propia.

Esta conciencia de la diferencia surge del contacto intercultural, es decir, entre grupos culturalmente diferentes. De las entrevistas realizadas en establecimientos educativos surgen claras evidencias de discriminación hacia las/los niñas/os migrantes, quienes reciben comentarios ofensivos como: “volvete a tu país” o “anda a la escuela de

bolivianos”. Esto último también evidencia, lo cual será abordado oportunamente, la existencia de escuelas claramente estigmatizadas por la presencia de los y las niños/as migrantes en su matrícula.

De igual forma, así como existen casos de discriminación explícita entre pares, la discriminación también se puede ejercer de manera implícita desde la institución, por ejemplo, al no permitir que un estudiante sea portador de la bandera argentina, aun cumpliendo con los requisitos para tal fin, por su condición de migrante.

### **Políticas educativas en torno a la interculturalidad.**

De igual forma, la escuela está sustentada en diversas prácticas que contribuyen a la reafirmación de una historia nacional, mediante dispositivos como las efemérides, rituales, actos y comportamientos que de manera sistemática son transmitidos en la formación subjetiva de las/os estudiantes. Una historia nacional que excluyó cualquier expresión de diversidad, en tanto representaba una amenaza a la identidad nacional.

En las últimas décadas, esta visión comenzó a ser cuestionada desde diversos sectores sociales, lo que derivó en la sanción de leyes de reconocimientos de derechos, como la incorporación del art. 75 inc. 17, en la reforma constitucional del año 1994. Este artículo reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios así como su derecho a la propiedad comunitaria, el respeto a su identidad y garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural, entre otros.

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en la estructura del Sistema Educativo Nacional establece entre sus modalidades, a la Educación Bilingüe e Intercultural, estas modalidades tienen el objetivo de “*dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos*”. (Art. 17. Ley Nacional de Educación N° 26.206).

La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe es transversal a los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria del sistema educativo y tiene la función de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas, reconocidos en el art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional. Esta modalidad establece el derecho a *“recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”*. (Art. 52. Ley Nacional de Educación N° 26.206).

Del mismo modo, la Ley VIII N° 91 de Educación de la Provincia de Chubut, incorpora en el art. 72, a la Educación Bilingüe e Intercultural, estableciendo que a los efectos de la presente ley *“se entiende por pueblos indígenas y migrantes a las comunidades, entidades colectivas, familias y personas que se reconocen como pertenecientes a los mismos, con autonomía propia, una lengua ancestral y una organización social, política, económica y cultural sustentada en un espacio territorial (tierra, agua, aire, subsuelo y recursos naturales) que les confiere una cosmovisión, una historia particular y que garantizan su continuidad”* (Art. 72. Ley de Educación de la Provincia de Chubut).

Asimismo, es interesante señalar que esta ley establece como función del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, definir *“previa consulta a los pueblos indígenas y migrantes a través de sus representantes, contenidos comunes, orientaciones pedagógicas y curriculares, interculturales y plurilingües así como la inclusión del enfoque intercultural en la formación, capacitación y actualización docente para todos los niveles del sistema educativo”* (art. 75 Ley de Educación de la Provincia de Chubut).

### **CAPÍTULO III: DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN EN ÁMBITOS ESCOLARES.**

Según Adaszko y Kornblit (2008), “La xenofobia, definida como el rechazo a los extranjeros, se basa en la reproducción de estereotipos sobre grupos sociales rechazados en virtud de su condición de diferentes de la cultura "autóctona", más allá de la homogeneidad y la relevancia de la que ésta puede estar revestida en las distintas sociedades.” Estos estereotipos llevan a generar prácticas de jerarquización y subordinación de los diversos grupos considerados como “diferentes” u “otros”, tal como ocurre con las poblaciones extranjeras u otros grupos altamente discriminados y estigmatizados como puede ser la población gitana y/o judía.

A su vez, cabe mencionar el trabajo inaugurado por Adela Cortina (2017) quien propone contemplar la discriminación hacia el inmigrante no solamente relacionada a la “fobia hacia el extranjero”, sino en el marco de la aporofobia, es decir el “rechazo, aversión, temor y desprecio hacia el pobre, hacia el desamparado”. Si bien esta tesis no busca indagar sobre la extensión de este fenómeno, sí vale la pena tener en cuenta que los fenómenos de discriminación aquí analizados, que llevan a obstaculizar la inclusión de niños y niñas bolivianos/as (o hijos/as de familias bolivianas) en general, están intrincadas por las condiciones de pobreza de los/as mismos/as.

Las representaciones sociales y el concepto de identidad nacional son construcciones sociohistóricas. Para Moscovici, (1961) las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, y es en la dinámica social de las interacciones, en donde los imaginarios y representaciones van adquiriendo legitimidad y en algunos casos, rigor de verdad, por tanto confieren sentido a la realidad social. Según este autor, los principales medios por los que se crean y retransmiten las representaciones sociales son la religión, la ciencia y los medios de comunicación. Frente a esto, es necesario tener presente que las representaciones sociales son un elemento fundamental para entender cómo los sujetos comprenden y se apropian de la realidad social.

Como se mencionó en el capítulo II, desde la etapa de la construcción del Estado Argentino, que coincide con la inauguración del sistema educativo, uno de los mitos fundadores de la *nacionalidad argentina* fue el del "crisol de razas", que respondía al

tratamiento de la diversidad de un país que se identificaba como “conformado por migrantes”, pero que pretendía fundir las diferencias para crear una identidad nacional, borrando así esas diferencias. Este modelo, no respetaba las diferencias culturales, ni mucho menos les dio una valorización, como más recientemente proponen los paradigmas del multiculturalismo y la interculturalidad, y sin embargo persisten en las construcciones sociales y por ende en la escuela.

Dice Beherán (2012, pág. 66):

*Uno de los modelos clásicos es el conocido con el nombre de asimilacionismo (anglo- conformity), a partir del cual se supone que los inmigrantes deben ir acogiendo la lengua, los valores, las normas del grupo cultural que domina en el país receptor y, paralelamente, comenzar a renunciar a su cultura de origen. Este modelo parte del supuesto de homogeneidad cultural del país receptor, lo cual implica que las relaciones entre nativos e inmigrantes se construyen en términos de “nosotros” y “los otros”, como dos grupos completamente homogéneos en su interior y opuestos entre sí.*

Dentro de las instituciones sociales, la escuela es una de las instituciones que tiene un alcance a toda la comunidad y es un reflejo de las prácticas ciudadanas, por eso la importancia de ampliar la mirada en lo intercultural, respetando los derechos civiles, políticos y sociales de todos/as los/as habitantes. Ya Berger y Luckman (1985) en su tratado clásico plantean la importancia de la socialización en la escuela, por lo tanto resulta evidente el gran impacto que genera en la población una experiencia de socialización escolar discriminatoria.

En tal sentido, resulta interesante analizar las representaciones sociales que se construyen y manifiestan en torno a las personas migrantes bolivianas en el ámbito educativo. De las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo surgen distintas situaciones que manifiestan claramente discursos y diversas formas de racismo que dan lugar a la continuidad de situaciones de desigualdad y exclusión social de las/los migrantes bolivianas/os.

Grimson y Bidaseca (2013) destacan que las prácticas discriminatorias, que surgen de las hegemonías vigentes se cristalizan en todo el abanico de prácticas sociales,

así como en el accionar estatal. A los efectos de la presente tesina, el foco se centrará en la construcción estatal de la misma, y especialmente en el ámbito educativo. Para ello es necesario abordar tanto la normativa (el deber ser) con las políticas públicas, es decir su institucionalización y prácticas, especialmente teniendo en cuenta que como se detalló en los capítulos anteriores se observa una brecha entre la normativa y las prácticas estatales.

Entonces, como primer elemento podemos recurrir al análisis de la normativa establecida en cada momento histórico, partiendo de la Constitución Nacional que otorga amplios derechos a la población migrante, pese a que inaugura una tradición de discriminación hacia la población no europea en el Art. 25, como se mencionó más arriba

Siguiendo los hitos de la evolución de la normativa migratoria, en el proceso de conformación del Estado Nacional, respondiendo a los ideales alberdianos se promulga la llamada Ley N° 817 “Ley general de migraciones y fomento de la migración”, también llamada “Ley Avellaneda”, que regirá el enorme flujo de “migrantes de ultramar”, fenómeno que quedará impreso en la construcción del “ser argentino”. Hasta aquí el sujeto migrante es deseable y productivo, siempre y cuando cumpliera con las condiciones esperables, a saber, ser europeo (preferentemente del norte de Europa) y trabajador<sup>12</sup>.

Continuando con el relato histórico de la construcción estatal del sujeto migrante, debemos tener en cuenta que pese a que la Ley Avellaneda muestra una gran apertura y propone un “país de brazos abiertos”, en poco tiempo fue modificada por normas que implicaron políticas contrarias a ese espíritu. En 1902 la “Ley de Residencia” establece procesos de expulsión inmediata, sin garantías judiciales a todo/a aquel/aquella migrante que el Estado considere peligroso/a, con un altísimo nivel de discrecionalidad. Esta potestad fue utilizada para “controlar” ideológicamente a la población e inauguró una

---

<sup>12</sup> De hecho, la Ley N° 817 define al migrante de la siguiente forma: “Repútese inmigrante para los efectos de esta Ley a todo extranjero, jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de sesenta años, y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la Republica para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase, o teniendo el viaje pagado por cuenta de la Nación, de las Provincias o de las empresas particulares protectoras de la inmigración y la colonización.”

nueva etapa en la política migratoria argentina caracterizada por la securitización de la misma (Novick, 2008b). A partir de este cambio la mirada social sobre el/la migrante se modifica, según Fernando Devoto (2003) “...los inmigrantes dejaron de ser considerados “laboriosos” para volverse “potencialmente peligrosos”.

Como se verá más adelante, las futuras normas profundizarán esta mirada discriminadora del/la migrante, favoreciendo una construcción social negativa del/la mismo/a, especialmente de los/las migrantes regionales.

Los efectos de esta dicotomía persisten en las condiciones actuales de la discriminación en el país. Según una investigación del INADI en Chubut, “... el 71% de los migrantes o hijos de migrantes afirman haber experimentado situaciones de discriminación, respuestas que se ubican levemente por encima de la media provincial” (INADI, 2015), y aclara que el ámbito educativo es el mencionado en primer lugar. En concordancia, más recientemente UNICEF encuentra que recurrentemente los y las niñas migrantes “son estigmatizados por su fenotipo y vivencian similares situaciones de discriminación que los/as Niños, Niñas y Adolescentes migrantes, la mayoría de los cuales provienen, en la actualidad, de Paraguay, Bolivia, Venezuela, Perú, Colombia y Brasil.” (UNICEF, 2021, Pag.202)

González- Rábago (2014) destaca la importancia de incorporar las vivencias subjetivas en ese proceso, las estrategias desplegadas para resolver las problemáticas en la vida cotidiana, la autopercepción de la discriminación, sus sentimientos; podrían agregar información valiosa al respecto y es por este motivo que sería importante construir indicadores que den cuenta de la subjetividad. Por otro lado, la autora advierte que la inclusión social no puede traducirse en una ecuación matemática que arroje resultados exactos. Sin embargo, hay factores que de hecho contribuyen a la inclusión social, como ser el acceso igualitario de todas las personas a un empleo, a una vivienda digna, a educación, salud, servicios sociales, trato igualitario y no discriminatorio. Estos factores, aunque indispensables, no son suficientes para garantizar que la inclusión social ocurra, por lo cual los resultados basados en estos indicadores no son concluyentes. No se trata de privilegiar uno u otro tipo de indicadores, sino por el contrario establecer un

complemento entre indicadores objetivos y subjetivos que permitan una visión más global.

Desde esta perspectiva, González-Rábago (2014) propone la incorporación de la metodología de la Psicología de la Liberación, la cual pone en foco la capacidad de gestión de las propias personas entendiendo que el proceso de la integración no es algo que ocurre, sino algo que las propias personas crean, considerando a las personas como agentes activos y transformadores de este proceso, por lo cual sería un gran aporte poder cuantificar el bienestar subjetivo y social. En este sentido resalta la utilidad de cinco dimensiones en este tipo de estudios: Integración social, Aceptación social, Contribución social, Actualización social y Coherencia Social.

Reflexionar sobre la “integración” local nos interpela sobre las implicancias de este proceso, que históricamente (como es reflejado en la historia normativa mencionada anteriormente) en nuestro país estuvo asociado a una perspectiva de “asimilación” del migrante a la sociedad local, borrando las diferencias y homogeneizando según las pautas culturales locales, el idioma español, actitudes y modos de vincularse (Nejamkis, 2012). ¿Fue posible trascender esta tradición asimilacionista e incorporar la perspectiva intercultural en la experiencia de las políticas educativas?

En *Doce equívocos sobre las migraciones*, Grimson (2011) afirma que uno de estos equívocos es pensar que, a mayor tiempo de residencia, será mayor la integración; desde las políticas asimilacionistas se propone que las personas migrantes pueden demorar más o menos tiempo en “integrarse” a la sociedad de acogida, integración que a la vez supone una disolución de la propia identidad. Destaca que no hay leyes que aseguren mayor o menor asimilación o integración, pero sí hay políticas públicas que subrayan las fronteras identitarias y generan exclusión, y otras políticas públicas que contribuyen a generar mejores condiciones de diálogo intercultural.

El proceso de inclusión local encierra ciertos problemas sociales que se presentan específicamente en población migrante y otros que no son privativos de la población migrante, sino que también atraviesan a la población nativa, sin embargo, en el caso de las personas migrantes agudizan aún más sus situaciones de vulneración.

María Diloretto (2019) describe cómo la experiencia de la migración es vivida por las personas como una situación de alta vulneración, al encontrarse en un territorio nuevo,

desconocido “(...) donde los accesos a los servicios básicos se hallan altamente comprometidos y la apropiación del territorio, como espacio de prácticas sociales, se halla atravesada por la tensión existente entre la necesidad de inclusión y la redefinición de identidades” (pp.2)

Durante este proceso queda en evidencia que es el Estado quién debe atender a estas problemáticas y que ante la persistencia de la discriminación deberán ser diseñados nuevos recursos para la atención de la diversidad en las escuelas. Los mismos pueden ser pedagógicos, didácticos, políticos, sin embargo es objetivo de esta tesina centrarnos en las prácticas de intervención desde el Trabajo Social en las escuelas y las políticas educativas y sociales en las que se enmarca. Queda claro en la bibliografía especializada que las trayectorias escolares son uno de los primeros espacios de socialización de la familia migrantes (no solo del/os niños y niñas), y que la escolaridad conforma una parte fundamental en sus experiencias, no solo en su “educación”, sino en la conformación de sus identidades. Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014) (Beheran, 2012)

Hay dos principios en convivencia y disputa en el sistema legal argentino, y por lo tanto en las acciones estatales, la Constitución Nacional define derechos en torno a los “habitantes” del suelo argentino, como por ejemplo los del trabajador, establecidos en los artículos 14 y 14 bis, mientras que otros derechos, notablemente los políticos, y también los de la seguridad social quedan ubicados en la órbita de la pertenencia “ciudadana”, donde claramente la población migrante es excluida. Estas divergentes teorías pueden ser el nudo del conflicto, pero también podrían pensarse como el resquicio normativo a partir del cual se avance a sistemas más inclusivos.

Los términos que prefiguran el ser “merecedor” de ciertos derechos, ser merecedor de políticas sociales están ligados a ser “ciudadanos” (lo que responde a una concepción liberal de la soberanía estatal que busca garantizar el principio de igualdad) de una Nación y a la categoría de “auto valía”, es decir aquellas/os que pueden vivir de su trabajo. Siendo los destinatarios clásicos de la asistencia los privados de aquella. (Grassi, 2008)

Ahora, ¿qué ocurre con los/las migrantes? con aquellos/as que no pertenecen “de derecho”, pero sí “de hecho” a cierta comunidad territorial (Nejamkis, 2012) ¿cómo se tensionan las categorías de ciudadanía e igualdad?

S. Fleury (1999) hace referencia a la ciudadanía como categoría en permanente construcción, que históricamente está ligada a los estados nacionales, siendo una mediación entre el Estado y los individuos. Destaca la contradicción entre una sociedad globalizada y una categoría de ciudadanía que se circunscribe al ámbito nacional, poniendo de manifiesto la necesidad de construir categorías de ciudadanía que trasciendan el estado-nación.

Nejamkis (2012) propone un nuevo estatus de ciudadanía posmarshaliana, que incluya nuevas formas de pertenencia, donde la categoría de “nacionalidad” se reemplace por la de “residencia”, citando a Yasmin Soysal introduce la categoría de “ciudadanía posnacional” y la “territorialización de derechos”.

La ley migratoria vigente define y garantiza la igualdad de derechos para los/as migrantes, estableciendo una cierta homologación de los/as migrantes con los/as nacionales, sin embargo, establece requisitos de acceso a la residencia legal en el país, marcando un límite entre quiénes y bajo qué criterios pueden acceder y quienes no, a radicarse en Argentina. A su vez, en el ámbito de la política social también se establecen límites respecto de los/as extranjeros/as en el acceso a sistemas de protección. Es decir que por un lado la ley establece la igualdad de derechos, con lo cual no sería necesaria la creación de políticas sociales específicas dirigidas a la población migrante, sin embargo, en la realidad nos encontramos con la brecha de acceso efectivo a los derechos sociales, marcada por los requisitos de acceso a los programas sociales.

Sin embargo, históricamente los sistemas de protección social están íntimamente ligados a la categoría de ciudadanía. El desafío de las políticas sociales es lograr combinar políticas universales y diferenciales, garantizando tanto la igualdad como la inclusión (Fleury, 1999)

Basta con examinar los requisitos de las principales políticas sociales en Argentina: la Asignación Universal por Hijo y la Asignación por Embarazo establecen

un mínimo de 3 años de residencia<sup>13</sup>, el PROGRESAR<sup>14</sup> 5 años, y para acceder a pensiones no contributivas: Vejez (40 años), Invalidez (5 años) y Madre de 7 Hijos (15 años) (Lieutier,2018). En todos los casos, al decir “residencia legal” refiere a contar con Documento Nacional de Identidad. Para el acceso a estas políticas no se contempla como residencia legal el período que la persona migrante cuente con residencia legal precaria, que en algunas situaciones este tipo de residencia se puede prolongar durante años y no implica una irregularidad en el país. Estos requisitos marcan un acceso diferencial a derechos, por lo tanto, también delimitan criterios de inclusión/exclusión y profundizan situaciones de desigualdad. En el caso analizado en este trabajo, dada la situación legal de los y las beneficiarias/os de dicho programa, esta población se encuentra excluida de la posibilidad de acceder a políticas sociales.

Gavazzo plantea que “tanto la escuela pública como institución formal y el aula como espacio concreto de interacción entre docentes, alumnos y alumnas, no quedan al margen de estos conflictos que están atravesados por los mismos estereotipos y prejuicios al respecto de los bolivianos ( y que) si bien la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que se encuentran en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano.” (Gavazzo, 2013)

Teniendo estos conceptos teóricos, en el siguiente capítulo abordaremos la situación en escuelas de Comodoro Rivadavia a partir del trabajo de campo.

---

<sup>13</sup> Actualmente ese plazo se redujo a 2 (dos) años

<sup>14</sup> Programa integral de Becas Educativas que acompaña al alumno en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a través de un incentivo económico y un importante estímulo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos.

## **CAPÍTULO IV: LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS BOLIVIANOS/AS EN LAS ESCUELAS COMODORENSES, ANÁLISIS DE CASO.**

En esta sección se presentan los hallazgos que surgen del trabajo de campo en distintas escuelas de la Ciudad de Comodoro Rivadavia. El mismo se llevó a cabo con entrevistas entre los meses de enero de 2020 y mayo de 2022 mediante entrevistas semiestructuradas con actores clave: docentes y directivos de la escuela N° 155, el centro de Servicios Alternativos y Complementarios, dependiente del Ministerio de la Provincia de Chubut. Asimismo se tendrán en cuenta entrevistas realizadas por Rocío Vito (2023), cuya tesis de grado se basó en el análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en la misma escuela, y de otros especialistas en el país. Finalmente, se analiza una entrevista realizada a una persona de origen boliviano cuya familia pasó por una situación de discriminación. Las mismas se encuentran en los anexos 1 a 3.

Adicionalmente se realizó una consulta por medios digitales a docentes de distintas instituciones escolares de Comodoro Rivadavia en septiembre de 2023 y se tienen en cuenta las experiencias personales con denuncias realizadas en la Delegación de la Dirección Nacional de Migraciones. Las respuestas se encuentran en el anexo 4.

Cabe destacar que esta comunidad, está formada por el equipo escolar (directivos, docentes, no docentes), los y las alumnos/as y las familias, pero no son los únicos actores ni son homogéneos: el municipio, el consejo de la niñez, las organizaciones comunitarias, los servicios de salud, también actúan en este entramado social.

Para analizarlos se propone entender que el proceso de inclusión a la escuela no responde a un momento, sino a prácticas más o menos institucionalizadas sostenidas por la colectividad educativa que conforman un espacio con prácticas inclusivas o no. Como un parámetro de organización, la información se presenta dividida en tres momentos del tránsito por el sistema educativo: el ingreso, la permanencia y el egreso. Previo a este análisis, se presentan algunas cuestiones generales en tanto al sistema educativo provincial.

## **El sistema educativo provincial a la luz de la inclusión de migrantes.**

En la Provincia de Chubut el Ministerio Provincial de Educación es el organismo de injerencia que organiza el sistema educativo, basado en la Ley VIII N° 91 de Educación de la Provincia de Chubut (ver extractos en el anexo 2), sancionada en noviembre de 2010. En la misma se replican los principios de las normas de derechos Humanos y Educación que se analizaron en el capítulo II, en su Artículo 2 establece que “...se constituye en política de estado, para construir una sociedad justa y equitativa; reafirmar la soberanía en un marco de respeto a las identidades, diversidades culturales y de género”, y en su artículo 8 recoge el principio de derecho a la educación de las personas migrantes establecido en la Ley de Migraciones, aunque plantea la exigencia de contar con documentación del país de origen<sup>15</sup>.

A su vez, en el artículo 13 en el cual se definen los objetivos y principios de la política educativa provincial, se establece:

*Inc. f) Fortalecer la identidad nacional, abierta a la integración regional y latinoamericana, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas, de los pueblos indígenas y otros, en el respeto a las identidades, diversidades culturales y a las particularidades locales.*

Cabe notar que si bien se refiere claramente a una política de respeto a las identidades, sostiene que la identidad nacional es un valor en sí mismo, sosteniendo principios que habíamos detectado en la idea del crisol de razas y de la educación sarmientina.

---

<sup>15</sup> Si bien parece un requisito sencillo, vale aclarar que ciertos grupos migrantes de alta vulneración no cuentan con documentos de sus países de origen, o se enfrentan a dificultades en tenerlos vigentes, entre otras razones, porque los mismos países no emiten documentación hasta cierta edad, por ejemplo en Venezuela se obtiene la primera documentación al cumplir los 9 años, o en países que no tienen representaciones consulares en el país. También los niños y niñas que huyen de sus países y se encuentran en condición de ser “solicitantes de asilo” pueden no contar con esta documentación. Finalmente, para el caso de ciudadanos bolivianos suele pasar que existan errores en la documentación y se deba esperar a los trámites de corrección de las partidas de nacimiento.

En el organigrama del Ministerio se encuentra una coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y una Dirección General de Educación Inclusiva, que refiere a lo que antes se denominaba Educación Especial y se ocupa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad(es).

DC, Maestra de Apoyo para la Integración que se desempeña en el Equipo Interdisciplinario de apoyo y Orientación a la Educación Especial nos comenta que “Hubo en primaria Asistente Social, gabinete pedagógico, pero se desarmaron en los 90 y se fueron cerrando a medida que se fueron jubilando”, especificando que en ese momento tenían un “paradigma médico”, mientras que ahora los que funcionan (secundarias y algunas escuelas nacionales) tienen una mirada más psicopedagógica. Hoy existe la figura del maestro de apoyo<sup>16</sup>.

Como dato ilustrativo, en el portal Chubut educa, que contiene los materiales y fichas para trabajo de docentes familias y alumnos/as, se han encontrado solamente tres materiales relacionados con herramientas para la inclusión de niños y niñas migrantes:

- 1 ficha para trabajar migrantes, en lengua y literatura, que contiene análisis de la poesía “el arriero” y otros cuentos sobre la materia, dirigido al primer ciclo<sup>17</sup>
- 1 ficha para para trabajar la alfabetización inicial desde la lengua quechua, que contiene palabras en este idioma, y dibujos de familias provenientes de Bolivia, donde se exacerban los atributos folclóricos y en todos los casos trabajan en las huertas, de alguna manera negando la posibilidad que una familia boliviana tenga formación profesional<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Véase anexo 2

<sup>17</sup> <https://www.chubuteduca.ar/wp-content/uploads/2020/09/1-3ro-lengua-el-arriero-docentes.pdf>

<sup>18</sup><https://www.chubuteduca.ar/wp-content/uploads/2022/09/fichas-de-alfabetizacion-inicial-desde-la-propia-cultura-eib-chubut-2014.pdf>

Y en las ofertas de formación docente no se encuentran talleres sobre inclusión intercultural, existe un taller para enseñar siku y armar bandas escolares de sikuris dirigidos a docentes de música.

Una experiencia particular es el taller de formación sobre educación intercultural para docentes que se realiza desde 2013 “Migración, un desafío para la escuela”<sup>19</sup> el cual pretende concientizar con un enfoque intercultural y de derechos a docentes sobre cómo abordar en los espacios áulicos de niveles primarios y medios la cuestión migratoria, y la inclusión de las/os alumnas/os y familias migrantes (e hijos e hijas de migrantes). Tiene como objetivo la construcción colectiva de un enfoque intercultural en materia educativa para renovar el abordaje de la cuestión migratoria. El taller es gratuito, dura 16 horas reloj y aborda diferentes temáticas creando herramientas para los y las docentes.

Su primera edición fue en 2013, cuando se capacitaron 87 docentes de toda la Ciudad de Puerto Madryn. En su edición del año 2014 se hizo en todo el territorio de la Provincia de Chubut, y se capacitaron a más de 300 docentes de toda la provincia y después se volvió a hacer la edición en el año 2022, cuando se capacitaron más de 400 docentes de toda la provincia.

Finalmente, en un documento para apoyo a los/as docentes para planificar la vuelta a la presencialidad de la EIB, solamente tratan sobre la población mapuche<sup>20</sup>.

De la información recabada en las entrevistas, surge que, en la mayoría de las escuelas primarias privadas de la Ciudad de Comodoro Rivadavia, funciona un equipo

---

<sup>19</sup> Es de autoría del Profesor Andrés Hernández, que lo organiza con referentes de distintos organismos. Además de contar con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia, participaron entre otros: las Delegaciones de Migraciones de la provincia, las Facultades de Humanidades y Cs Jurídicas y el área de extensión de la Universidad San Juan Bosco, la Universidad Nacional de la Patagonia, el CONICET, el INADI y la Secretaría de Derechos Humanos Provincial.

<sup>20</sup> <https://www.chubuteduca.ar/wp-content/uploads/2021/02/material-de-acompanamiento-eib-orientaciones-para-el-regreso-progresivo-a-la-presencialidad.pdf>

interdisciplinario conformado generalmente por: Lic. En Psicopedagogía, en psicología y MAI (maestro/a de apoyo a la inclusión), acompañante terapéutico. En las escuelas públicas, la intervención la realiza el/la MAI y es “a demanda”. Cabe destacar que tanto el/la MAI como el/la acompañante terapéutico/a, conforme la Circular Técnica N°1/21 del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, únicamente “*acompañan las trayectorias de las/los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo*” (Circular Técnica Conjunta N°1/21, 2021, Pág. 1), y dependen de la Dirección de Educación Inclusiva (ex especial).

Sin embargo como nos cuenta DC<sup>21</sup> en la entrevista, en algunos casos son demandados estos recursos a partir de situaciones que tienen más que ver con cuestiones de interculturalidad que de discapacidad, como se relatará más adelante.

Hoy el único gabinete que existe en este momento, en la Provincia de Chubut, es el Equipo Interdisciplinario de apoyo y Orientación a la Educación Especial, dependiente de la Dirección De Educación Inclusiva, aunque tienen como ámbito de acción todo el sistema educativo. En ese equipo no se trabaja desde la clínica apuntando al niño/niña, sino que se tiene un abordaje integral para apoyar los procesos educativos, con el niño/a, los/as docentes y la familia, desde una perspectiva interdisciplinar (hay kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapistas ocupacionales) (Entrevista a DC). Ver anexo tanto

La entrevistada comenta que se organizan en tres equipos, que se ocupan de tres momentos: ingreso, permanencia y egreso. A ese equipo le llegan las demandas de las escuela para atender lo que son calificados (prejuiciosamente) como los/as “chicos/as con problemitas” en la instancia de ingreso o revisión de permanencia, para evaluar si el/la niño/a necesita matricularse en educación especial o no.

La entrevista con DC<sup>22</sup> es muy importante, ya que su rol coordinando a las MAI y trabajando como tal, le dio experiencia para ver cómo las/os maestras/os ven los problemas de aprendizajes. La característica particular institucional en el caso de la provincia, es que este equipo funciona en el área de educación especial, y así encuentra

---

<sup>21</sup> Véase anexo 2

<sup>22</sup> Véase anexo 2

casos que al docente le aparecen como problemas cognitivos, pero que en realidad son productos de actitudes o prácticas culturales, o resultado de las condiciones socioeconómicas que viven las familias migrantes en la zona.

*“antes, la maestra daba un tema y había alguien que no aprendía, le parecía raro, diferente y entonces piden una MAI, (luego de pasar por el director y el supervisor) mandan al MAI al aula, en el inicio se sentaba al lado y le llevaba actividades diferentes que hacía el resto del grupo, lo que lo separaba y frustraba, y ese chico terminaba en educación especial”.* También menciona que en ese momento había mucha deserción, que empezaban la primaria con 6 divisiones por año y terminaban 3. *“pero nadie se preguntaba dónde estaban esos chicos (...) ahora que vos podés traer esas imágenes eran chicos más grandes que vos, en la época que yo estudiaba había muchos hijos de zíngaros, que estudiaban un tiempo y se retiraban, chicas que habían sido madres jóvenes, y eso nadie se lo cuestionaba”.* (Entrevista con DC)<sup>23</sup>

La entrevistada plantea este escenario como opuesto al actual, en donde *“hoy con la obligatoriedad no te puede desaparecer un chico”.*

También relata que en ese momento antes de que funcionara el equipo podían encontrarse chicos y chicas en la educación especial que no correspondían allí, *“...habían llegado porque repitieron, porque estaban adentro del espectro, con problemas de visión y otras cuestiones, (...) y entre ellos llegaba mucha gente que era de otras culturas, que las maestras decían que tenían problemas cognitivos, pero eran cuestiones de costumbres.”*

Relata haber acompañado a un niño:

*“un chico preocupaba mucho y por los rasgos te dabas cuenta que era hijo de... o venía de....(...)cuando te empezabas a poner a charlar, porque ellos son muy reacios, muy callados (...) llamamos a los padres y vinieron, el papá sentado, ella parada, contestaba él, o contestaba ella si él le daba la venia de que estaba bien, cuando hubo que llegar a la hora de la*

---

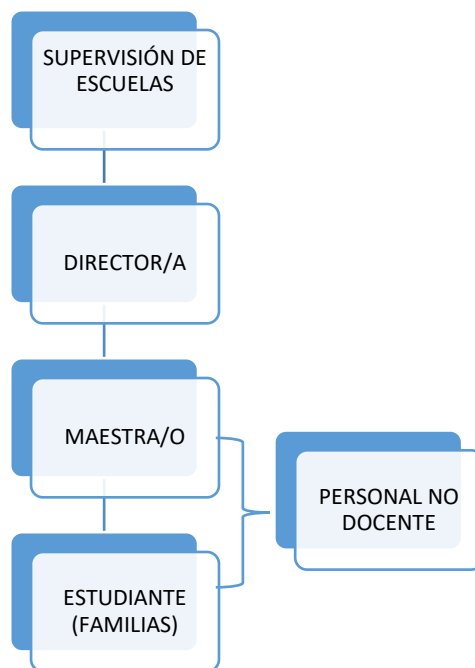
<sup>23</sup> Véase anexo 2

*firma, ella no escribía, y el por la motricidad veías que era muy poco lo que podía, entonces vos decías: y bueno, ¡acá está!” Entonces tenías que empezar a trabajar con el maestro, para que explicarles que el contexto, desmenuzarles que no iban a traer la tarea, porque no pueden. Vas a acompañar al chico, pero tenías que acompañar al docente.”*

Esta atención de las MAI, en casos que no necesariamente se enmarcan en las tareas de la educación especial, son casi las únicas respuestas posibles del sistema porque no existe otro recurso para que la escuela pida ayuda en casos de situaciones de vulneración de derechos y/o discriminación étnico racial, etc. Esto repercute en que las acciones de inclusión dependan de la voluntad de los equipos directivos, docentes y otros agentes del sistema educativo.

Es importante destacar que las/los profesionales Trabajadores Sociales no están incluidos/as en ninguna escuela primaria pública y en una sola escuela primaria de gestión mixta (pública-privada) de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Colegio Salesiano Domingo Savio), es decir, la intervención del/la Trabajador/a Social no sería reconocida dentro de ámbitos escolares en la ciudad, sólo forman parte de los equipos de trabajo en algunas escuelas secundarias privadas bajo la modalidad de POT (Profesor de Orientación y Tutoría) cuyo campo de acción es muy amplio y depende de los requerimientos del equipo directivo de cada establecimiento educativo, y cuyas funciones no necesariamente están vinculadas al quehacer específico del Trabajo Social.

De la información recabada en las escuelas, surge que en caso de manifestarse algún conflicto o inconveniente que requiera un abordaje específico, el mismo se aborda de manera lineal:



Las diversas situaciones que requieren intervención, son generalmente “captadas” por las/los mismos estudiantes, las/los preceptores, las/los maestros y/o el personal no docente de las escuelas (porteras/os, personal de limpieza, etc.). En caso de considerarlo necesario, se eleva la problemática al equipo directivo, quien determina si se debe poner en conocimiento a la Supervisión de escuelas e, incluso (en casos graves), si se debe dar intervención a otros organismos como por ejemplo el Poder Judicial. Este camino jerárquico puede generar problemas de comunicación cuando se corta la cadena, ya que no invita a una mirada conjunta de los emergentes, y confía en que cada eslabón va a tener las herramientas materiales y simbólicas para presentar los casos a sus “superiores”.

De las entrevistas realizadas se desprende que los y las niñas de origen boliviano, ya sean migrantes o descendientes, suelen ser caracterizadas negativamente como indias, sucias, machistas, lentas y sumisas; asimismo, se las acusa de utilizar de manera gratuita los servicios públicos de salud y educación. Un entrevistado manifestó que "*el problema con nosotros no es que seamos de nacionalidad boliviana, sino que seamos kollas*", en

alusión a su identidad étnica<sup>24</sup>, dice HM<sup>25</sup>, albañil de origen boliviano entrevistado. Así vemos que la discriminación es un fenómeno interseccional, ya que no se centra solamente en la condición de migrante, sino que articula también las apariencias/fenotipo, las pertenencias étnicas, y la condición socioeconómica, enmarcándose así en el concepto de etnización de la xenofobia, y de aporofobia presentados en capítulos anteriores.

Como resultado de esta discriminación, HM<sup>26</sup>relata que él y sus familiares se encuentran en condiciones desventajosas, sin aportes sociales, baja remuneración, jornadas laborales extensas, etc., y resalta como positivo el hecho de aceptar estas condiciones sin objeción, razón por la cual en muchos casos son propensos a la precarización y explotación laboral.

Por otro lado, las/os docentes entrevistadas/os realizaron afirmaciones en relación a que las/los niñas/os bolivianas/os son: “*lentas/os*”, “*no razonan*”, “*se frustran*” “*no se integran*”, “*no participan*”<sup>27</sup>, marcando fuertemente una diferencia del resto de las/los estudiantes.

Otro de los hallazgos que se repitieron en las distintas instituciones, y que concuerdan con los trabajos de campo en otras provincias (por ejemplo los trabajos de Gavazzo y Beherán) es que las/os niñas/os de origen boliviano suelen ser tildadas/os como calladas/os, sumisas/os, poco participativas/os y en algunos casos son “*diagnosticadas/os*” con problemas cognitivos. Estos prejuicios fueron destacados por especialistas como las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) que, plantean que esta construcción de sentido evidencia que muchas veces el propio sistema educativo no se encuentra preparado para abordar adecuadamente la diversidad cultural existente en las aulas.

---

<sup>24</sup> Entrevista a H.M.,-anexo 3.

<sup>25</sup> Véase anexo 3

<sup>26</sup> Véase anexo 3

<sup>27</sup> Entrevista a DC, anexo 2

Estas cuestiones que aporta la bibliografía se han encontrado también en entrevistas realizadas para este trabajo. Por ejemplo una docente de nivel medio comenta:

*Lo más difícil para la integración de los estudiantes bolivianos suelen ser muy cerrados, les cuesta mucho abrirse con el resto de sus compañeros, con el resto de la gente; entonces cuesta mucho que se abran y puedan interactuar con sus compañeros. A mí lo que me resulta bastante (aunque no es fácil) es el hecho de hacerlos participar de la clase, de hacer que trabajen en grupos con otros compañeros. (Consulta digital, aporte 1, en anexo 4)*

Incluso en algunos de los aportes recibidos en la consulta digital, se encuentra la idea de que es el/la niño/a quien podría tener la iniciativa de auto-incluirse, de alguna manera recayendo así el peso de esta responsabilidad en las/os niñas/os y no en la institución y sus profesionales.

Otro claro ejemplo en relación a ellos es la siguiente afirmación: “*en la universidad hay muchos en ingeniería, pero no veo que sean discriminados, a veces se autodiscriminan...no aceptan que los desarmen de sus grupos y los mezcles para que trabajen en el laboratorio, siempre cuestionan eso que quieren trabajar entre ellos*”, relata una docente universitaria. (Consulta digital, aporte 1 en anexo 4)

Otra maestra (nivel primario) comenta que es más fácil cuando el niño o la niña busca esa inclusión en el grupo:

*“el año pasado había un alumno venezolano, pero yo lo que observo con los chicos es que depende también de ellos se integran, depende el carácter también. Pero no veo que haya discriminación por parte de los compañeros. Mientras el alumno se integre bien y sea compañero con ellos, no tiene ningún problema. (...) Al contrario, en el caso de este alumno que yo te digo, un día me trajo arepas que yo nunca había tenido la oportunidad de probarlas”*  
(Consulta digital, aporte 6, anexo 4)

Entonces, para el análisis de los distintos procesos del tránsito escolar, partimos de tener en cuenta que existen (pre existen y subsisten) prejuicios institucionales, de los y las trabajadores de la educación que responden a construcciones sociales. Asimismo, que hay

al menos dos acuerdos: las situaciones de discriminación y xenofobia afectan los procesos de aprendizaje y las herramientas existentes hoy en día para abordar y revertir estos impactos, son escasas.

### **Proceso de ingreso en el ámbito educativo.**

Conforme lo expuesto con anterioridad, con la implementación de la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 se reconocen ampliamente los Derechos Humanos de las/los inmigrantes en Argentina. En relación a la educación, el art. 7 dispone que de ninguna manera la irregularidad migratoria es un impedimento para no admitir a un/a estudiante en un establecimiento educativo en todos sus niveles. En estos casos, el establecimiento educativo debe brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites necesarios para la regularización. (Ley N° 25.871, art 7).

Es importante destacar que a lo largo del trabajo de campo y de mi experiencia laboral ningún establecimiento educativo entrevistado conoce la documentación requerida para realizar el trámite de radicación y hasta el momento, no existen canales institucionales de articulación con la Delegación local de la DNM así como tampoco con el Consulado del Estado Plurinacional de Bolivia. Esto obstaculiza la viabilidad de diversos trámites, teniendo en cuenta que desde el Consulado se emiten: certificados de nacionalidad, renovaciones de cédula de identidad y actas de nacimiento actualizadas y legalizadas, lo cual permitiría agilizar los trámites administrativos facilitando con ello el acceso de las/los niñas/os al establecimiento educativo.

Según datos aportados por la Delegación Comodoro Rivadavia de la Dirección Nacional de Migraciones (DNM), en la misma se reciben múltiples reclamos por parte de las/los estudiantes migrantes a quienes las instituciones educativas no reconocen la residencia precaria como una documentación válida, siendo que ésta otorga regularidad en el país. Esto constituye una clara vulneración del derecho de acceso a la educación, y constituye uno de los motivos que impulsa la presente investigación.

Adicionalmente, de las entrevistas a los equipos directivos de las escuelas visitadas, surge que en relación al momento de inscripción, en caso de irregularidad

migratoria las escuelas les informan a las/os migrantes que deben acudir a la Delegación de Migraciones para subsanar esta situación. Algunas escuelas admiten correctamente a las/os niñas/os de manera provisoria con el documento de su país de origen hasta que obtengan el documento nacional de identidad (DNI) argentino, sin embargo, otras instituciones educativas directamente les niegan la inscripción.

Estas situaciones no son específicas de la Provincia de Chubut, Diez y Novaro (2009) relatan que niñas y niños migrantes pueden ser recibidos en el sistema educativo según protocolos discriminadores, por ejemplo han encontrado situaciones en que se les niegan matrículas a niños y niñas bolivianos en las escuelas más prestigiosas, y por ello se concentran en establecimientos que sí los/as aceptan, o son inscriptos/as en grados inferiores según su trayectoria escolar en el país de origen.

Adicionalmente en el momento del ingreso al sistema educativo -y a cada uno de los niveles- subsisten situaciones en las cuales si bien los y las niñas pueden inscribirse administrativamente, el sistema escolar y en ocasiones los propios equipos directivos, prefieren que cursen en escuelas de barrios en los que predominan los/as migrantes. Esto sucede debido al principio de cercanía para la inscripción que replica la segregación espacial barrial de la ciudad, así hay “escuelas de bolivianos” que son percibidas peyorativamente. Esto comprueba la idea de “brecha” entre la normativa y la práctica que planteamos en el análisis del capítulo 1.

En la experiencia de HM, una escuela del centro de Comodoro Rivadavia le planteó que su hija estaría mejor en una escuela de “alguno de los barrios”, refiriéndose a escuelas que estuvieran en barrios humildes donde hay más presencia de población extranjera. Ante esta situación de xenofobia, la familia acudió a la Delegación de Migraciones local para informarse sobre los recursos que se podían utilizar<sup>28</sup>.

Esta denuncia y reacción a la xenofobia de un padre boliviano, de hijos argentinos, responde a una construcción simbólica de lo que implica una fuerte discriminación, en la entrevista con HM nos narra su propia historia de integración, en la que se encontró con obstáculos económicos y sociales para su inclusión. Él llega de Bolivia en el año 2000,

---

<sup>28</sup> Véase anexo 3

previo a la sanción de la Ley N°25.871, con el objeto de estudiar, arquitectura. Su padre ya estaba trabajando acá en la construcción petrolera y lo informó de las condiciones de ingreso. Cabe destacar que intentó estudiar en su país de origen, pero la forma de la organización de las universidades en ese período lo hizo imposible. Así y todo, comienza la carrera pero la va dejando por cuestiones económicas. Esta integración falló entonces por otras cuestiones que tienen que ver con la inserción económica, y el contexto general de crisis del 2001 y 2002 en el país.<sup>29</sup>

*HM: Si, si les digo, entonces hasta hoy en día, soy albañil entonces empecé a trabajar, a pagarme los gastos, si bien la universidad es pública y gratuita hay que cubrirse las fotocopias, el ir allá. Entonces empecé a trabajar y los mismos docentes me daban trabajo en sus domicilios, porque esa vez, había solo dos bolivianos en la universidad. (...) Entonces la gente tenía la necesidad de reparar su casa, un parche un baño o la cocina, entonces después de las clases se me acercaban y me preguntaban si trabajaba.*

*Y esa forma fue una forma de tener ingresos, pero también una forma de ir dejando la universidad. Ellos no lo hacían con esa intención seguro (risas). Te vamos a hacer trabajar para que no estudies, seguro que no (Entrevista a HM en anexo 3)*

Con respecto a las situaciones de xenofobia, HM es una persona que ha reflexionado sobre las mismas, tanto en su país de origen como en Comodoro Rivadavia. Nos relata su posición respecto a la discriminación a los pueblos originarios en Bolivia, acudiendo a razones colonialistas:

*En Potosí, era un feudalismo. Desde el año, más o menos mil seiscientos cincuenta, que llegaron a nuestra región. A pura traición, nos dominaron, nos sometieron a la esclavitud y hasta el año 1958. Ya era un*

---

<sup>29</sup> Véase anexo 3

*país libre supuestamente, libre para ellos, pero nosotros seguíamos siendo esclavos. No teníamos propiedad privada, no teníamos derecho a la escuela, no teníamos derecho a un hospital, muchos nos moríamos con una simple diarrea. Nos curábamos con yuyos, y aun así, hasta los yuyos nos prohibían... Entonces nosotros solo éramos, mano de obra gratis para ellos. Había feudales, que tenían pueblos enteros. Por ejemplo, mi padre, si quería ir a la escuela, tenía que hacer primero tareas, antes de ir a la escuela, tarea de ir a darle de comer a los animales, ir acomodarles las bolsas, de acá para allá. No podía el dormir tranquilamente, como hoy un niño normal, levantarse, tomar el desayuno e ir a la escuela. No, no podía, él tenía que hacer una tarea, y para poder ir, tenía que levantarse a las tres de la mañana y hacerlas hasta las cinco, seis y recién ir. Y si no hacía esta tarea, no podía ir. Y a mi abuelo, lo hacían de controlador, él le daba la tarea. Estamos hablando de un niño, o sea un niño, estaba obligado, no era por cultura que él quería trabajar. Era porque él quería ir a aprender la primaria.. Había una ley, sí, de educación todo, pero primero a trabajar y después vas a la escuela. Donde muchos desertaban, no terminabas con tu tarea, y ya no podías ir a la escuela, te quedabas todo el día trabajando ya... Entonces era una forma de mantenernos para labrar la tierra. .(entrevista a HM en anexo 3).*

En este relato se hace evidente la relación que él hace entre la opresión, la discriminación y la educación, y en el resto de la entrevista se revela cómo la conciencia histórica del relato familiar, transmitido de generación en generación, constituye es un hito donde él es consciente de los mecanismos de dominación. Con respecto a la situación en Comodoro, relata:

*HM: El dicho más común: eh, bolita!!! por ejemplo. Eso sí, lo que pasa, que eso pasa, como ustedes dicen, mientras la persona más ignorante más discriminadora, y me he encontrado con personas también más estudiadas y saben de historia y valoran mucho, o sea, acá no todos me discriminan. Hay personas que me conocen, entonces ya no me discriminan*

*por boliviano, me aprecian por mi persona. No por boliviano, ni por indígena, sino por la persona. Pero primero cuesta romper esa barrera (entrevista a HM en anexo 3).*

Como una primera conclusión sobre la entrevista a HM, se entiende que las herramientas simbólicas, que pueden ser transmitidas tanto por la escuela como por las familias, pueden (y deben) constituirse en mecanismos efectivos para quebrar las lógicas colonizantes -y por lo tanto jerarquizantes-.<sup>30</sup>

### **La permanencia en la escuela**

En relación a la permanencia y el tránsito por la escuela, surge de las entrevistas realizadas que, durante este período entran en juego diversas situaciones que manifiestan la reproducción de esquemas de discriminación, racismo y xenofobia.

De igual forma, entre los y las niños/as se generan diversos conflictos, como situaciones de discriminación, burlas, y agresiones verbales y físicas. Cabe mencionar que este comportamiento es un reflejo de lo que ocurre a nivel social, dado a que las/os hijas/os de migrantes bolivianas/os nacidos en el país, en la mayoría de los casos consultados, reciben el mismo trato que quienes migraron recientemente dado a que por su fenotipo, son tratados como “bolivianos” a pesar de haber nacido en el país.

Taruselli (2018) señala que *“No obstante, a pesar de conformar un número importante tanto en la matrícula escolar como en el barrio, a medida que estos niños y niñas van creciendo, dejan de hablar de forma espontánea y con entusiasmo sobre sus orígenes en el ámbito escolar, y seleccionan estratégicamente el momento y con quienes hacerlo”* (Taruselli, 2018). La autora a través de observaciones en el aula y conversaciones con alumnas/os y docentes encuentra que durante la trayectoria escolar la

---

<sup>30</sup> Véase anexo 3

identidad boliviana se vuelve más un tabú, y pareciera que los /as alumnos y las familias “elijen” alejarse de sus idiomas y costumbres, lo que plantea una discusión interesante acerca de las condiciones en las cuales es realizada esa “elección”.

En el caso de la Escuela N<sup>o</sup> 155 “Máximo Fernández Coria”, donde se centró gran parte del trabajo de campo de la presente investigación, llevan adelante un proyecto de interculturalidad, a raíz de que parte de la matrícula está compuesta por niños/as que provienen de otras provincias y de países limítrofes. Esta escuela cuenta con la modalidad Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y es la única con orientación de pueblos andinos. Además de hacer visitas de observación, se realizó una entrevista a la nueva directora, que es complementada con la entrevista realizada por Rocío Vito (2023, pág. 76) con la directora anterior.

La directora de la institución expresó que se trata de una Modalidad EIB de los pueblos andinos, a través de la cual “se realizan variadas actividades que permiten dar a conocer la riqueza cultural de estos pueblos. Tenemos un lema "Las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une. El respeto por el otro es lo que nos permite hacer de la escuela un lugar donde todos/as tienen un espacio para expresar sus saberes e intercambiar entre pares y los/as adultos que estamos en la institución (Vito 2023, pág. 126).

Paralelamente a esta distinción que se hace de la escuela, más adelante en la entrevista GL<sup>31</sup> plantea una mirada diferente, en la que defiende el tratamiento igualitario a los y las estudiantes, dejando de lado la necesidad o posibilidad de tratamientos especiales teniendo en cuenta las trayectorias familiares y personales. Ante la pregunta ¿Cuál sería su sugerencia para facilitar este proceso de inclusión de hijos/as de migrantes en cualquiera de sus tres etapas: admisión, permanencia y egreso?, ella responde: “Los/as estudiantes migrantes o hijos/as de los/as mismos/as, no pasan por ninguno de esos procesos. Todos/as tienen derecho a estudiar”<sup>32</sup>.

La directora de la misma escuela entre 2017 y 2021, MA comenta (en Vito, 2023, p. 127) que hay una matrícula de 400 alumnos y que aproximadamente el 30% son

---

<sup>31</sup> Véase anexo 1

<sup>32</sup> Véase anexo 1

migrantes, y que muchos de ellos tienen trayectorias migrantes secuenciales, ya que puede ser que vengan de otros lados y /o que sigan su migración hacia otras ciudades.

El éxito de esta modalidad intercultural puede comprobarse en el hecho de que la escuela tiene lista de espera. De su primer encuentro con la escuela, MA expresa (Vito, 2023, 118):

*“...una cosa que me sorprendió cuando ingrese a esta escuela, es mucha paz, no hay conflictos que se deba intervenir todos los días, no pasan cosas que rompa la cotidianeidad en la escuela, pareciera que la escuela es un lugar para estar, que ellos pueden compartir. El otro día vi que estaban unos chicos hablando y les pregunto ¿Qué están haciendo? Y me dice “me está enseñando a hablar aimara” chicos que son de acá y ellos les enseñan, como que hay una tolerancia entre ellos, y me parece raro porque yo estuve en la (escuela) 172 y había cosas que surgían todos los días, problemas, conflictos, después estuve mucho en la escuela 52, 9 años y también surgían muchos conflictos, y en la 105 también, pero acá veo como que algo, son tan tranquilos, y eso también debe ser por lo cultural porque tienen una característica de ser más calmado...”*

En el mismo sentido de valorar la pedagogía intercultural, una docente N. comenta (extraído de Vito, 2023, p. 119):

*“...pero (en esta escuela) nosotros tenemos la libertad a mí me ha pasado de trabajar con otro equipo directivo y no, no se podía retomar la diversidad cultural. Cuando armábamos los actos, era la cultura argentina, porque había que enseñar la cultura argentina, aunque uno no esté de acuerdo. Eso fue hace cinco o seis años atrás, porque eso yo te digo el cambio que yo veo, en estas cuestiones, porque empezaron los actos con ellos trayendo sus danzas, sus comidas, que eso no se veía antes, lo bueno que fue cambiando.”)*

Entre las problemáticas, MA destaca primero la cuestión social:

*“(las problemáticas) son sociales, que tienen que ver con este contexto vulnerable donde hay alumnos que por ejemplo no tiene agua corriente, alumnos que no pueden acceder a los servicios básicos de luz, gas y vestimenta, esa sería una problemática recurrente donde la escuela busca de alguna forma llegar a poder satisfacer esas necesidades, después otra problemática tal vez recurrente a partir de esto sería que hay un bajo acompañamiento familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela.”* (extraído de Vito, 2023, p. 114):

En consonancia con este diagnóstico, comenta que la escuela genera acciones sociales, desde conseguir ropa y calzados hasta realizar desfiles. Esto se realiza junto a la “Red Comunitaria” con el CPB, el Centro de Salud, la Unión Vecinal y la Iglesia, y, además, la Policía Comunitaria y 3 escuelas: la 154, la 155 y el Jardín.

La falta de acompañamiento familiar es un tema que señalan distintos autores, por ejemplo Beherán (2018) que plantea que en general estas cuestiones esconden situaciones estructurales de pobreza, problemas habitacionales y/o familias que no han sido ellos mismos escolarizados en sus infancias. Otra situación que se presenta es la “naturalización” del trabajo infantil entre la comunidad, tema complejo que excede el ámbito de estudio de la presente investigación, aunque tiene claramente un alto impacto en la trayectoria escolar.

Una docente de Comodoro Rivadavia relata la importancia de las familias en la inclusión, a través de la consulta digital (anexo 1 aporte 5):

*La mamá también, que está sola, se integraba mucho y hasta en la reunión de padres les comentaba algunas costumbres de ellos, de la familia, ya quería organizar reuniones y encuentros fuera de la escuela para que los chicos puedan integrarse y juntarse y compartir, no sé, comidas típicas y por eso depende mucho de la familia, de la institución en la que podemos integrarlos. Y en el secundario por ahí es diferente, las familias no están, no se integran tanto y los papás no van todos los días a la escuela como en la primaria.*

De este aporte, podemos ver que efectivamente las familias son importantes, pero que, al igual que en el caso de las/os niñas/os, no se puede esperar que este proceso de inclusión dependa únicamente de las familias, sino que la escuela y sus profesionales, desde su desempeño profesional deben—desarrollar políticas institucionales que contemplen a todos los actores de la comunidad educativa (entre ellos a las familias) en el diseño y ejecución de acciones integrales.

Otra de las intervenciones posibles desde la escuela es la revisión de los actos escolares, HM comenta en la entrevista “*los chicos se dan cuenta quién es quién el 25 de mayo*” aludiendo a los roles jerarquizados por clase y etnia en el relato histórico tradicional<sup>33</sup>.

Continúa su análisis diciendo “*después viene el 12 de octubre, y ahí marcan quién es quién, lo malo es que siguen enseñando que el 12 de octubre es un bendito día, y que gracias a ese día estamos civilizados, y ese discurso le gusta al blanco, porque ahí se señora (...)* dicen que los indios eran los malos, y yo les explico a mis hijos que es al revés”. También critica la elección de los héroes, como San Martín o Belgrano, sin que se incluya en el relato histórico la participación de la población indígena en esas guerras de liberación, además de sus propias luchas por su independencia.

Otro tema que merece especial atención es el de la elección de los/as abanderados/as. Al indagar en varias instituciones de educación primaria de la ciudad de Comodoro Rivadavia respecto de la reglamentación vigente sobre la elección de las/los estudiantes que serán portadores/as de la bandera, miembros de los equipos directivos manifestaron que no puede ser abanderada aquella persona extranjera que no haya optado por la nacionalidad argentina, dado a que la reglamentación nacional establece que el primer requisito es que sea “argentino, nativo o por opción”.

Sobre la elección de abanderadas/os y escoltas, en la circular N° 120/97 emitida por Supervisión de Escuelas, en el art 1° se encuentra normado que: “*ser abanderado y*

---

<sup>33</sup> Véase anexo 3

*escolta han de significar la más alta distinción del alumno”... “este honor estará reservado para quienes sobresalgan por su actuación como escolar”... que: “la elección del alumno implica una gran responsabilidad ya que constituye un acto de estricta justicia”.... A continuación en el inciso 1º del mismo artículo se expresa que: “el abanderado y escoltas serán de nacionalidad argentina”.*

Claramente lo expuesto se contradice con lo normado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, teniendo en consideración que, entre los objetivos principales de la mencionada ley, se destaca el respeto a la diversidad cultural y la inclusión educativa, con el fin de lograr una educación más justa.

Resulta necesario mencionar que, al margen de lo reglamentado, los equipos directivos de cada institución escolar pueden optar por cumplir la reglamentación nacional o tramitar de manera excepcional, una autorización para que el caso sea analizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. De las entrevistas realizadas no hay registro de que se haya solicitado esta “excepción”.

Es importante el abordaje de esta temática desde una perspectiva integral en articulación con otras áreas disciplinares, complejizando las miradas, aspirando a una educación de calidad, de convivencia, que acepte al otro y que respete la diversidad cultural. Esto es en función de que *“cuando en una sociedad no se reflexiona sobre la construcción de las diferencias, ésta puede ser reproductora de prejuicios y estereotipos discriminatorios que refuercen la categoría de “otredad” y aumenten el distanciamiento social”* (INADI 2013, pág.15).

### **El Egreso como meta y obstáculo.**

En relación al egreso de las/os estudiantes del nivel primario, se vuelve a presentar la misma dificultad que al ingreso, si no poseen el DNI argentino muchas veces, no les entregan el certificado de finalización de estudios, lo cual les impide la inscripción al nivel secundario.

Según datos aportados por la Delegación local de la DNM, la madre de una niña denunció que su hija perdió tres años de escolaridad por este motivo. Cabe destacar que, conforme lo informado por la DNM, la niña se encontraba de manera regular en el país,

con la cédula del país de origen y residencia precaria vigentes, la resolución del trámite resultaba complejo a raíz del estado de vulneración de la niña y su familia.

Esta situación evidencia la importancia de que las instituciones educativas puedan trabajar de manera articulada con los organismos pertinentes a fin de favorecer las diversas instancias administrativas, y a los efectos de garantizar el derecho a la educación de las/os niñas/os migrantes, y pone de manifiesto la necesidad de contar con la intervención profesional de Trabajadores/as Sociales, de ser posible dentro de los establecimientos educativos, para la atención y abordaje de estas situaciones complejas.

## **CAPITULO V: A MODO DE CONCLUSIÓN, DISCRIMINACIÓN Y ESCUELA**

Es una realidad que uno de los mayores problemas que enfrentan las personas migrantes es la discriminación por parte de las sociedades receptoras. En diversas oportunidades la sociedad reacciona con actitudes (negación, desprecio, rechazo) racistas y xenófobas, producto del imaginario social, de las representaciones sociales, de las construcciones históricas.

Cuando nos referimos a discriminación, lo asociamos a alguna situación en la cual una persona no puede disfrutar plenamente de sus derechos en condiciones de igualdad. Todos los seres humanos merecen igualdad de trato sin distinción por grupo étnico, nacionalidad, clase, religión, creencias, sexo o cualquier otra condición. En el caso de la discriminación hacia los grupos migrantes, hacemos referencia a la “discriminación étnica”, producto de la xenofobia, el odio, el desprecio hacia el extranjero, tiene un papel importante el prejuicio, y también el hecho de considerar a los/as migrantes como una amenaza al bienestar público, ya sea en relación a la salud, seguridad, economía, vivienda, alimentos y/o educación.

Luego del análisis de las entrevistas realizadas durante el proceso de trabajo de campo de la presente investigación, y teniendo en consideración que el objeto de estudio es el grupo migrante de nacionalidad boliviana en el ámbito educativo situado en la ciudad de Comodoro Rivadavia, se puede concluir que sufren de manera frecuente situaciones discriminatorias relacionadas al proceso de inclusión escolar: inserción, permanencia y egreso.

En el análisis del contexto se encuentra en repetidas ocasiones, ya sea en los textos académicos como en los relatos de las personas entrevistadas, que existe una brecha entre la normativa nacional y provincial, los principios que convocan y las misiones y funciones de los organismos públicos, con las prácticas que de hecho se realizan. Y así, se detectan persistencias de miradas xenófobas y discriminadoras. También hemos encontrado

situaciones de discriminación positiva, tal como el caso de jóvenes universitarios que son convocados por sus docentes para trabajos de albañilería y que los mismos estudiantes evalúan como algo que oficio como factor de abandono del sistema educativo universitario.

Este análisis en relación a las posibles deficiencias en materia de políticas y mecanismos que puedan favorecer la inclusión de los/as niños/as migrantes e hijos/as de migrantes en las escuelas comodorenses, no desestima experiencias específicas que muestran resultados positivos, como la de la Escuela N° 155, que más allá de contar con ciertos recursos institucionales en tanto pertenecer a la modalidad EIB, es sostenido fundamentalmente por equipos directivos y docentes.

A partir del trabajo de campo realizado en el marco de la presente investigación, consideramos que hemos aportando en dos grandes aspectos, en principio a la construcción de conocimiento a partir del análisis documental y a través de entrevistas orales sobre las motivaciones a iniciar el proceso migratorio, las características centrales de las problemáticas que enfrentan los grupos migrantes provenientes de Bolivia, focalizando el análisis en el carácter restrictivo a partir de la falta de documentación, que tiene el acceso al sistema educativo –sobre todo de nivel primario- en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Y por otro lado realizamos un aporte sustancial –a una problemática que aún no cuenta con la mirada de la disciplina- al campo de los estudios específicamente realizados desde el Trabajo social. En este sentido, se puede sostener que los derechos de las y los estudiantes de nacionalidad boliviana son vulnerados de diversas maneras, convirtiéndose claramente en un “problema social” que requiere intervención. Para comprender el concepto de “problema social” se toma el aporte de Rozas Pagaza (2004) quien manifiesta que los problemas sociales son fragmentaciones de la cuestión social (Rozas Pagaza, 2004).

Según las entrevistas realizadas a actores claves, se puede afirmar que existe una carencia de personal especializado para abordar situaciones que padecen diversos/as niños y niñas pertenecientes a diferentes orígenes y adscripciones culturales y minorías

étnicas, pasibles de exclusión. En este sentido, el Trabajo Social en las escuelas, resulta imprescindible para abordar estas situaciones, facilitando la inclusión de las y los niños pertenecientes a minorías étnicas y en la defensa y promoción de sus derechos, detectando situaciones de riesgo y trabajando en conjunto con las familias y el personal docente y no docente de la institución escolar.

Concentrándonos en las políticas sociales y en la intervención desde el Trabajo Social, se entiende en esta investigación que el Estado, a través de Políticas Sociales enfrenta las manifestaciones de la Cuestión Social. En la actualidad nos encontramos con un paradigma inclusivo en relación al sistema educativo en el cual prima el derecho que tienen todas/os las niñas y los niños a tener una buena educación que respete sus diferencias, dejando atrás el paradigma de la integración<sup>34</sup>. En este sentido Sinisi (2010) se plantea el siguiente interrogante: *“solamente aludiendo retóricamente al cambio de paradigma de la integración por el de la inclusión se han modificado las prácticas, creencias, valores – referidas a la exclusión y la discriminación del diferente – que se supone deben haber mudado para que pueda darse el llamado cambio de paradigma?”* (Sinisi, 2010 pág. 12). Con este cuestionamiento, Sinisi (2010) nos invita a reflexionar hasta qué punto las instituciones educativas visualizan la necesidad del cambio de prácticas para evitar que *“niñas, niños y jóvenes que por presentar diferentes capacidades o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad quedan por fuera o son excluidos del sistema educativo”* (Sinisi, 2010 pág. 13).

Conforme lo relevado durante el trabajo de campo, se puede afirmar que, a pesar de las políticas inclusivas vigentes en la actualidad, en las escuelas primarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia, al referirse al concepto de “inclusión”, se prioriza, o más bien se aborda únicamente, desde el área de Educación Especial, quedando desamparadas el resto de las problemáticas que pudieran surgir, sobre todo las relacionadas con el presente trabajo de investigación como por ejemplo: la discriminación, racismo y xenofobia hacia las y los niños que provienen de familias de nacionalidades extranjeras.

---

<sup>34</sup> Teniendo en cuenta que el concepto de integración que en 2010 Sinisi proponía hoy está superado por la llamada a la inclusión.

## **Propuestas de intervención / acción para el abordaje integral de la inclusión de los/las niñas/os de nacionalidad boliviana en la escuela.**

A modo de conclusión, vale mencionar algunas propuestas o líneas de acción necesarias. Por un lado, a nivel de políticas públicas, será menester acortar la brecha entre la normativa y las acciones estatales, generando por ejemplo organismos que se ocupen específicamente de estas cuestiones, y principalmente equipos interdisciplinarios con perspectiva intercultural en las escuelas. Los mismos no deberán estar limitados a “solucionar conflictos”, sino a generar espacios de confianza y contención.

En este sentido TS

También será necesario formar a equipos docentes, directivos y trabajadores del sistema educativo para poder abordar desde esta perspectiva su trabajo. Como cuestión puntual, la Dirección Nacional de Migraciones podría implementar formaciones sobre derechos y trámites migratorios para equipos directivos de las escuelas y la comunidad educativa en general, de manera que puedan cumplir con lo que exige el Art. 8 de la Ley N° 25.871 de Migraciones.

Dichas capacitaciones deberían estar disponibles, y adaptadas a otras/os funcionarias/os y efectores públicos, como agentes de salud, fuerzas de seguridad, y todas aquellas personas que sean agentes públicos en los tres niveles de gobierno. Organizaciones de migrantes, como la Red de Líderes Migrantes han demandado este tipo de capacitaciones, y requieren su obligatoriedad, como la implementada en temas de género y violencia de género por la Ley Micaela.

Dichos cursos podrían incluir tanto contenidos sobre la temática, como un trabajo de reflexión sobre cómo actuar ante casos de discriminación. Esto es, establecer el debate sobre cómo trabajar la inclusión intercultural en las escuelas, cómo abordar emergentes críticos, y cómo responder a conflictos puntuales. En este sentido, una línea de acción desde el Ministerio sería establecer uno o varios posibles protocolos para este tipo de situaciones, adecuados a diferentes recursos e instituciones. Los mismos redundarían en una respuesta homogénea en el sistema educativo, pero además responderían a una demanda de nuevas herramientas para la comunidad educativa.

En relación a los recursos, surge de la lectura de la bibliografía, así como de las entrevistas y consultas, que muchas veces docentes y directivos sienten que no tienen las

herramientas necesarias, muchas veces porque el tema no estaba incluido en las currículas de profesorados. Así, se propone promover la inclusión de contenidos curriculares y herramientas en materia de didácticas específicas para el trabajo docente en la formación de profesorado y en capacitaciones para docentes y directivos.

Los contenidos específicos a trabajar con niños, niñas y adolescentes sobre xenofobia de ninguna manera deberán concentrarse en aquellas escuelas “con presencia de migrantes”, sino que deben llegar a todas, así como la educación intercultural-debería incluirse de alguna manera en todas las escuelas.

Entonces, estas son las intervenciones posibles en los circuitos escolares, ya sea a nivel de docentes y directivos como de potenciales gabinetes de apoyo, u otras formas de incorporar las intervenciones del Trabajo Social en situaciones de discriminación y xenofobia en las escuelas. Sin embargo, en este trabajo se entiende que-estos fenómenos exceden a la escuela, y por lo tanto la respuesta también debe exceder la comunidad educativa. Diferentes organismos estatales, como por ejemplo el INADI, podría aplicar y poner a disposición dispositivos para poder llevar el tema de reflexión entre las organizaciones sociales, redes interinstitucionales, comedores y organizaciones vecinales, sindicatos, clubes y otros espacios comunales.

A su vez, otros organismos nacionales, provinciales o municipales no educativos, y en fin, a la sociedad en su conjunto. El debate sobre cómo eliminar la xenofobia, el racismo y la discriminación incluye a la sociedad toda, no sólo a sus víctimas.

A modo de cierre, propongo una reflexión sobre los avances que se han realizado, la creciente presencia del tema entre los debates en organismos públicos y especialmente en escuelas y la excelente predisposición de los/as trabajadores y trabajadoras de la educación. A casi veinte años de la sanción de la nueva ley de migraciones; es decir, del compromiso del Estado argentino por la integración e inclusión de migrantes e hija/os de migrantes, hemos visto grandes obstáculos pero también grandes avances en estos difíciles desafíos.

## BIBLIOGRAFIA

ARÉVALO WIERNA Carla de los Ángeles. (2021) Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños y niñas migrantes en la Argentina. *Migration and education. Access to education gaps against migrant children in Argentina* Población & Sociedad [en línea], ISSN 1852-8562, Vol. 28 (1), 2021, pp. 4-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280102>. Puesto en línea en junio de 2021.

ARIES, Philippe (1986) “La infancia”, Revista de Educación N° 254.

BAEZA Brígida, ESCOBAR Marianela, OLMOS María Victoria, AMADO Brenda, VITO Rocío, BARRIENTOS César (2017) “Miradas Migrantes en la Provincia de Chubut”. La interculturalidad en las aulas.

BAEZA Brígida (2008) La experiencia de los migrantes bolivianos en Comodoro Rivadavia (Chubut) Diferenciaciones, Identificaciones e Interacción con la sociedad comodorenses. IX Congreso Argentino de Antropología Social – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2021) a través de su Unidad de Migraciones del Sector Social de la Vicepresidencia de Sectores y Conocimiento, con aportaciones de los autores del módulo ([www.iadb.org](http://www.iadb.org)).

BEHERÁN, Mariana (2012): Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes e descendientes de inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de General Sarmiento) [https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/41/Tesis\\_Beheran.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/41/Tesis_Beheran.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

BENENCIA, Roberto (2005) “Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en Argentina. Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales” Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 10 N° 17.

BENENCIA, Roberto y Gabriela KARASIK, (1996), “Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires”, Buenos Aires, CEAL (Biblioteca Política Argentina, 482).

BARRIONUEVO, Natalia (2019) “(Re) Producción y legitimación de fronteras sociales “establecidas” a partir del segundo boom petrolero (2004-2014) en Comodoro Rivadavia.

CONSTITUCION NACIONAL ARGENTINA. Sancionada por el Congreso General Constituyente en mayo de 1853, reformada por la Convención Nacional "ad hoc" el 25 de septiembre de 1860 y con las reformas de las convenciones de 1866, 1898 y 1956.

Circular Técnica Conjunta Nª1/21, Ministerio de Educación, Provincia de Chubut, Rawson, Junio de 2021.

CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. (1989)

DEVOTO, Fernando (2003) “Historia de la inmigración en la Argentina” Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

EROLES Carlos: (2000) “Complejidad social y exigibilidad de los derechos humanos” <https://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/Complejidad-social-y-exigibilidad-de-los-DDHH1.pdf> .

ESTALAYO, P., MIÑO-PUIGCERCÓS, R., MALINVERNI, P., & RIVERA-VARGAS, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(67).

GAVAZZO, Natalia: (2013) “No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires”. Claroscuro, 0 (12): 1-23.

GRIMSON Alejandro y BIDASECA Karina (Coords.) “Hegemonía cultural y políticas de la diferencia”. Colección Grupos de trabajo. CLACSO. 278 páginas. 2013 T INADI (2013) “Documentos temáticos: Migrantes y Discriminación”

INADI (2013) “Documentos temáticos: Derecho a la Educación sin Discriminación”

INADI (2013) “Documentos temáticos: Racismo. Hacia una Argentina Intercultural”

INADI (2013) “Mapa Nacional de la Discriminación”

INADI (2015) “Mapa Nacional de la Discriminación. Chubut”

INDEC (2010) “Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda.”

Ley de Migraciones (2004) – Ley 25871 – Reglamentada por Decreto 616/2010 – Sancionada 17/12/2003 – Promulgada 20/01/2004 - Modificada por Decreto 70/17.

Ley Federal de Trabajo Social (2014) – Ley 27072 – Sancionada 10/12/2014 – Promulgada 16/12/2014.

Ley de Educación Nacional (2006) – Ley 26206 – Sancionada 14/12/2006.

Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración (1981) – Ley 22439 – Sancionada el 23/03/1981.

Ley de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) – Ley 26061- Sancionada 28/09/2005 – Promulgada de hecho 21/10/2005.

OIM (2017) “Migraciones e interculturalidad” Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural-

MARMORA Lelio (2004) “Las políticas de migraciones internacionales. Buenos Aires, Editorial Paidós.

MARRADI, ARCHENTI y PIOVANI (2007) “Metodología de la Ciencias Sociales” Buenos Aires. Editorial Emece.

MATERAN, ANGIE (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>

MATO, Daniel. (2020) Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2020, vol.20, n.65 [citado 2023-09-27], pp.630-652. Disponible em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000200630&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000200630&lng=pt&nrm=iso)>

MOSCOVICI, Serge. (1961). “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos Aires: Huemul.

NOVICK, Susana (2008) “Las migraciones en América Latina” Buenos Aires, Catálogos, 1 Edición.

NOVICK, Susana (2008b) “Migración y políticas en Argentina: Tres leyes para un país extenso (1876-2004)”

PAEZ, Roxana y PEREYRA, Esteban Gabriel (2017) “Hacia una intervención y formación anticolonial en Trabajo Social” Revista Marge, N° 85.

QUIJANO, Aníbal (2014) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” Buenos Aires, CLACSO.

ROZAS PAGAZA, Margarita (2009) “Una perspectiva teórica Metodológica de la Intervención en Trabajo Social” Editorial Espacio.

ROZAS PAGAZA, Margarita (2018) “La intervención profesional en relación con la cuestión social” El caso del Trabajo Social. Editorial Espacio.

SASSONE, Susana María (2012) “Bolivianos en La Argentina: entre la precarización laboral y el empresariado técnico” Revista N° 21 “La última frontera”. [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)

SINISI, Liliana (2010) “Integración o Inclusión Escolar: ¿un cambio de paradigma?” Boletín de Antropología y Educación N°01. Diciembre, 2010.

TORREZ GALLARDO, Marcela El sentido de pertenencia de los migrantes bolivianos en la ciudad de Pedro Luro (Buenos Aires – Argentina) Geograficando, vol. 16, núm. 1, 2020 Universidad Nacional de La Plata, Argentina DOI: <https://doi.org/10.24215/2346898Xe065>

VITO, Rocío. (2023) tesina de grado: “infancias migrantes: un estudio acerca de implementación de la educación intercultural bilingüe en la escuela primaria n° 155 de Comodoro Rivadavia durante el 2017-2019. Aportes desde el Trabajo Social”.

VASILACHIS, Irene (2006) “Estrategias de Investigación Cualitativa” Editorial Gedisa.

VAZQUEZ Letizia, (2019) “Boom petrolero, crecimiento demográfico y expansión urbana en Comodoro Rivadavia (1958-1963) Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, volumen 22, Nª4. Viedma.

VELASQUEZ Valeria Andrea (2016) “Discriminación étnica y exclusión”. Una investigación sobre las percepciones de las personas de nacionalidad boliviana en la ciudad de Comodoro Rivadavia 2013-2015.

WALSH, Catherine (2005). Interculturalidad, Conocimientos, Interculturalidad y Decolonialidad. Revista “Signo y pensamiento Nª 46, volumen XXIV, Enero Junio 2005” Universidad Javeriana, Colombia.

WALSH, Catherine (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

## **ANEXO I: Entrevista 1: GL, directora actual de la Escuela 155**

MODALIDAD: MAIL

Hace cuánto tiempo cumple funciones en este cargo?

Hace 11/2 año desempeño mis funciones.

Cuántos estudiantes hay en la escuela?

De la matrícula total que porcentaje de estudiantes migrantes hay?

En la actualidad la matrícula de estudiantes son argentinos, hijos/as de migrantes.

Como es el proceso de admisión en la escuela?

Como es todas las escuelas, se inscriben y transitan su trayectoria escolar.

Cuáles son las problemáticas más frecuentes y visibles en las familias?

Los horarios laborales, ingresan de madrugada y finalizan alrededor de las 18/20 hs., esta situación en ocasiones es una barrera para que las familias asistan a reuniones porque deben pedir permiso en sus trabajos y con frecuencia no se los otorgan.

De qué manera se abordan estas problemáticas?

Se coordinan las reuniones los días que las familias tienen cambian los horarios o coinciden con un franco.

Como abordan la situación en caso de irregularidad migratoria de algún estudiante?

Hasta el momento no nos ha ocurrido.

De qué manera funciona la red de trabajo institucional del barrio, y que instituciones la conforman?

La red funciona como un gran recurso para favorecer las trayectorias escolares y la permanencia de los/as estudiantes en la institución.

Las instituciones que conforman la red son: CPB (Centro de Promoción Barrial), Centro de Salud 30 de Octubre, Policía Comunitaria, Seccional Quinta, NI 424, NI 484, Escuela N°154, Escuela N°155.

En relación a las y los estudiantes migrantes o de familias migrantes, presentan algún obstáculo o problema considerable?

Hasta el momento no se han presentado obstáculos.

Se implementan prácticas para abordar y facilitar la integración de los estudiantes migrantes?

Nuestra escuela es Modalidad EIB de los pueblos andinos, se realizan variadas actividades que permiten dar a conocer la riqueza cultural de estos pueblos.

Tenemos un lema "Las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une".

El respeto por el otro es lo que nos permite hacer de la escuela un lugar donde todos/as tienen un espacio para expresar sus saberes e intercambiar entre pares y los/as adultos que estamos en la institución.

Como se implementa el EIB en la institución?

Como describiría el proceso de inserción de los estudiantes migrantes en la escuela?

Los/as estudiantes migrantes no pasan por ningún proceso de inserción.

Tienen un porcentaje importante de deserción?

Hasta el momento no.

Qué opina sobre la integración de los estudiantes migrantes en el sistema educativo en general?

Considero que es una valiosa oportunidad para enriquecer las trayectorias escolares porque el intercambio de saberes permiten que los aprendizajes sean significativos.

Cuál sería su sugerencia para facilitar este proceso en cualquiera de sus tres etapas: admisión, permanencia y egreso?

Los/as estudiantes migrantes o hijos/as de los/as mismos/as, no pasan por ninguno de esos procesos. Todos/as tienen derecho a estudiar.

## **ANEXO 2: ENTREVISTA NRO. 2: D.C. Maestra de Apoyo a la Inclusión, Equipo Interdisciplinario de apoyo y Orientación a la Educación Especial**

Antes lo que teníamos en primaria, con el viejo paradigma, era esta mirada, una mirada más desde la medicina, teníamos a un trabajador social, asistente social, que era el que hacía como de POT, que era el que iba a golpear la puerta si no ibas a la escuela no hace mucho, terminó con los 90s, y algunas escuelas lo tuvieron hasta que se fueron jubilando, no. Algunos primarios tenían este gabinete que era de una mirada muy médica, psicológica o de psicopedagógica, algunos los siguen teniendo, la escuela de arte, la 147 lo tiene, en la secundaria.

Sobre la meritocracia en el ingreso a las escuelas

DC: El cup parte de que, el ingreso es muy particular de la institución.

Primero que no es provincial es nacional, que eso ya te organiza de distinta manera los roles dentro de la institución y lo otro que ellos trabajan por un sorteo, que lo que te explican es ,que ellos lo que quieren es darle la posibilidad a aquel que quiera, de ingresar. Porque nuestras escuelas son muy meritocráticas en secundaria, hay sobre demanda, que se hace, que quienes rinden son quienes ingresarían a cualquier escuela, aquel que es pobre, ponele, un chico de nacionalidad boliviana o hijo de padres bolivianos, que por ahí no tiene este acervo cultural, siempre va a estar en desventaja, a aquel, que le puede pagar a un profe particular, o hijo de docentes, donde de alguna manera circula otra cultura en la casa, Siempre va a quedar resignado a escuelas, que se le llaman de la periferia..

Entrevistadora: Exacto

DC: Entonces el cup: ¿qué hace? te abre a sorteo, entonces puede entrar el hijo del juez como el hijo del verdulero. Por eso sostienen estos equipos, porque cuando se ponen a trabajar, están en distintos lugares pedagógicos, por una cuestión de escuelas ,de trayectorias..

E: Claro de trayectorias,

DC: Entonces ese es el fundamento de ese equipo. Igualar, sostener y evitar que ninguno de los dos desiertan. Eso era el gabinete

E: Y estos apoyo psicopedagógicos aún existen?

DC: No, ahora lo único que existe es el Equipo Interdisciplinario de apoyo y orientación a la educación especial, que ese equipo de la escuelas de educación especial, que era muy de lo médico, que pasó a educación pero antes estaba en salud (COPASE). Y también así como el CUP también se transforma el equipo, acá también se empieza transformar. Entonces, vos no vas a ir a trabajar con el chico para que aprenda a agarrar el lápiz, vas a trabajar con la docente, la familia, para ver qué otras formas hay del chico agarre el lápiz. No podés hacer clínica si entras en ese equipo, la mirada tiene que ser sobre lo educacional.

Entonces, uno ingresa, y hay muchas disciplinas, porque es un equipo interdisciplinario, hay kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicólogo, trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales, que trabajan de manera interrelacionada para ver una mirada más completa del sujeto, pero siempre centrando la mirada en el proceso educativo.

Eso existe hoy, depende administrativamente del sistema de educación especial, pero atiende a todo el sistema educativo, inicial, primario y secundario. Físicamente hoy están en la 514 y la 521, porque son escuelas que tienen espacios.

Y están divididos en A, B y C... uno tiene que ver con la admisión, antes, históricamente, cuando venían y un chico tenía problemas de aprendizaje, y hablando de la interculturalidad, la maestra hacía un pedido y nos lo mandaban, y había chicos por ejemplo que venían (a la educación especial) porque no veían o no escuchaban, eso hoy es impensable. Hoy, ¿qué pasa?, nos llaman porque un chico no puede leer, bueno, pero para darle una matrícula de educación especial primero se ve qué pasa, ¿por qué no puede aprender? O sea, el equipo trabaja en la admisión, y hoy en día el chico que está en educación especial es realmente porque lo necesita, porque se agotaron los recursos previos y no se pudo lograr el aprendizaje, siempre pensando en los recorridos escolares,

y necesitan cuestiones muy particulares que no las puede dar una escuela común, un espacio más reducido o materiales, colchonetas, otro acompañamiento. Entonces se acota mucho la matrícula especial. No se puede dar una matrícula especial sin que el equipo haya intervenido, por más que vengan con un certificado de discapacidad.

El otro se dedica a los procesos de inclusión, y el tercero tiene que ver con el egreso. Se organizó internamente para abarcar todo.

Yendo a tu experiencia como MAI te pasó que te llegara un niño con diferencias culturales? Cómo es el proceso.

Ante era así: si la maestra veía que un tema un chico no aprendía, no entendía, o le veía características distintas, le avisaba al directivo, que le informaba a la supervisora, que se comunicaba con el supervisor de educación especial, llegaba el pedido y veía a qué institución se lo pedía.

Centro de Servicios alternativos y complementarios 554 (CESAC), que es la única institución educativa que no es escuela, porque no hay alumnos en la sede, de hecho, hoy ya hay casi 10 CESACs, y es la única provincia que tiene una institución que no es escuela abocada a procesos de integración. El trabajo es afuera, en general el edificio está vacío, eso es lo ideal.

Entonces llegaba así el chico, de una escuela, Pepito, había que ir a verlo, el MAI observaba la clase, y empezaba a trabajar. Antes se sentaba al lado y le hacía hacer actividades que nada que ver con el resto del grado, y eso generaba mucha infantilización al chico.

(...)

DC: Y entre eso venía mucha gente que venía de otras culturas ..

E: ¿Y ahí, cual era por ejemplo, por así decirlo entre comillas, las problemáticas, o de donde partía la demanda de la maestra con respecto a estos chicos, de países limítrofes?

Era que no entendían, o que eran lentos ¿cuál era el diagnóstico que le decían? Si se puede decir.

DC: Si ,se puede decir, que tenían problemas cognitivos, que no entendían, y por ejemplo, que se yo, la gente con la que yo me he encontrado, que es de nacionalidad boliviana, por una cuestión cultural, son muy cerrados, no hablan ,son muy callados. Entonces claro, el docente preguntaba y nunca opinaban.

E: Si claro

DC: Entonces se sentaban en el fondo, siempre juntitos, no socializaban mucho con el resto, aparentaban, vos los veías, y aparentaban tener muchas necesidades económicas, entonces era como que todo les cerraba

E: Claro, cumplían con todos los ítems de la lista

DC: Claro de la lista de los test famosos, cumplían con todos los ítems.

E: ¿Y qué pasaba, llegaban con ustedes y ustedes?

DC: A mí me paso particularmente de ir a trabajar en un proceso de inclusión con un determinado sujeto y de paso, cuando vos vas te dan como 20, porque te dicen así: ¿no me miras de paso aquel, o a ese? como si vos fueras el médico ( risueña) una cosa así

E: Claro como si fuera un técnico que de paso le vas pidiendo cosas

DC: Si más o menos así, entonces andábamos por todos los grupos y había un chico que preocupaba mucho, y bueno por los rasgos vos te dabas cuenta de que era hijo de o venia de... y siempre así. Entonces hasta que empezabas a charlar, por que viste que ellos son muy reacios, y hasta que no generas un vínculo o algo, llamamos a los papás. Y bueno cuando vinieron el papa se sienta y la mama parada al lado mirando para abajo

E: Típicamente

DC: Bueno a la hora de la firma y poner el nombre, ella no escribía. Y el, vos le veías por la motricidad que era muy poco lo que escribía.

E: Si totalmente

DC: Entonces bueno acá esta.

E: Claro

DC: Y le empezabas a preguntar con quién vivís y dónde estás, y el salía de la escuela a la casa. Ayudaba al papá en albañilería o en la rama de la frutería y volvía, entonces claro, no tenia de dónde construir, no tenía herramientas... entonces claro, si vos le dabas una tarea no la hacía, o le dabas lápices y los perdía. Después también venia este prejuicio que decían, “ ¿pero vos lo viste cuando salió? Se subió a una 4x4, pero no le compran los lápices al pibe, bue toda una cuestión que tiene que ver con otras miradas.

Bueno entonces vos tenías que empezar a trabajar con la docente para que entienda el contexto de donde está el chico, se fije las tareas que se pide.

E: O sea que ibas por el chico y al final terminabas hablando con la maestra

DC: Si si viste, pero bueno. Tenés que empezar como a desmenuzar y a explicarle que el chico no tenía una discapacidad, que es una cuestión cultural, que quizás necesita otro tipo de refuerzo y otro tipo de actividades, que no espere a que la tarea venga hecha, que no va a venir. Porque capaz que ,es el nene el que le está enseñando a la mamá...viste y cuestiones así, que se daban de una manera muy recurrente

O en la secundaria hay una anécdota que siempre contamos. Estábamos en una escuela, claramente de la periferia de Comodoro y nos piden si la MAI podía ir a un curso, porque parece que se juntaron todos en un curso.

E: El viento patagónico los amontono a todos ahí

DC: Si, bueno le digo yo anda Ana María

E: Que intriga!

DC: Además nos habían dado un listado como de treinta pibes, entonces le digo. Si vamos a ir, pero que conste que vamos a ir a acompañar pero que no nos vamos a

E: Nosotros los vamos a ir a evaluar!!

DC: Y cuando llega me dice, no sabes y le digo que paso. Bueno cuando llega como no escribían, calladitos todos, una capa esa señora ( por Ana María) por donde empiezo dice, les empieza a conversar, miro y les empieza a hablar de plata. Porque no podían resolver cuestiones matemáticas, pero mal, no podían dividir, nada ,no sabían lo que era una radicación, una potencia nada y dice empezó por lo cotidiano, vos no sabes, me dice ella, me dieron vuelta, calculo mental, estimaciones, pim, pum, pam, en lo cotidiano , claro nunca lo habían visto reflejado así , de ese chorizo de cuentas que le presentan... entonces empezaron a contar...todos trabajaban con el padre, manejaban decimales... olvídate! Con monedas cambio podían dar cátedra , dice claro era eso, se habían juntado todos porque, es como que empezaron a sentirse más cómodos entre ellos, entonces habían hecho como un grupo, que justo estaba en una sección que habían habilitado, todos vivían juntos y me decía la MAI no, olvídate, pueden dar cátedra estos pibes ,lo que pasa es que tenía que llegarles y cuando le traías el conocimiento desde lo cotidiano para ellos... pff

E: Claro, agarraban viaje enseguida

DC: Pero nunca van a entender eso, escrito en el pizarrón.

-En relación a la división jurisdiccional de las escuelas, y como se dividen las poblaciones en ellas.

E: Porque también pensamos, quizás charlar con las escuelas que son entre comillas

DC: Y ahí la 154 es por excelencia

E: Claro, esa

DC: Claro porque a diez cuadras esta la 155, que esta sobre Chile y Constituyentes, entonces ahí se dividió la población. Una población va a 155, y todo lo que es barrio, va a la 154.

E: Si, tal cual... Porque la vez pasada estuvimos hablando con Hernán, un conocido nuestro que está trabajando en la Uni, y su hija clasifico hace poquito al mundial de ajedrez, se hizo como muy conocida, muy famosa.

DC: Si la he visto

E: El tema es que ellos son bolivianos los dos, que se vinieron a los diecisiete años y Hernán trabaja en la Uni, hace un montón de años, pero ellos nacieron acá ( hijos de Hernán), el tema es que son portadores del fenotipo

DC: Si eso era lo que yo te decía, serian portadores de rostro.

E: Pero los nenitos son argentinos. Y ella venia acá a la 83, y medio que la querían fletar, porque ellos vivían en otro barrio y por una cuestión de jurisdicción, viste

DC: Si son así

E: Así que están haciendo una resistencia

DC: Lo que pasa es que la 83, no puede limpiar por que el centro no tiene niños, es como la 133, que tampoco tiene niños. Nunca hubo población infantil suficiente alrededor.

¿Que toma la casa del niño? Todo lo que toma la casa del niño, por muchos años fue matricula de la 133.. Ellos se dicen que fueron la primer escuela inclusiva de Comodoro

E: Y volviendo a la escuela, porque teníamos la idea de entrevistar a un directivo, porque nos interesa también conocer la dinámica de lo que se produce , porque ellos deben ser plenamente conscientes que son la escuela de los bolivianos.

DC: Si, si, de hecho gente ponele, o personas del barrio, que no quiere que sus hijos vayan ahí, los mandan a escuelas privadas, o mandan a truchar domicilios, como alguien va a ir ahí ( irónica)

E: Claro,

E1: Porque esta bueno como se debe fundar esa identidad institucional también ahí, como se debe trabajar.

DC: Si lo ves en la formación, lo ves en la entrada. Esos chicos por lo general llegan solos, o con hermanos mayores, por los papas están trabajando...

E: Y después también tiene que ver con esto, con otros programas, muchas veces hay programas de becas, en los cuales muchas veces, son ellos los destinatarios, y ahí ves el valor que tiene la educación, que muchas veces lo ves en la Universidad también, que para los chicos tiene un lugar muy importante la educación. Y eso habrá que analizar, si tiene que ver con sus padres que tienen muy bajo nivel de alfabetización, o como la mayoría piensa, la educación como un instrumento de ascenso social

DC: A mí me toco trabajar en la isla de Tierra del Fuego, me toco recibir, porque también esto, la educación especial es más afín a la migración, no sé por qué, pero es como que tenemos un perfil afín. Entonces yo estaba trabajando y viene el director a decirme, que tenía un perfil, y que traían a un nene dominicano, hijo de una señora que trabaja en la calle, prostituta, ponete el nombre que quieras. El problema, quien se hacía cargo del chico dominicano, y me costó un montón entablar comunicación con él, porque no lo entendíamos..

Junior se llamaba, divino el nene, la mama, una madraza, vos no sabes, se ve que venía de trabajar, y siempre preguntando como va mi hijo, que necesita, lo que otros, nunca aparecían

Cuando llega a trabajar acá, empieza a observar a los chicos y se da cuenta que acá la educación, era de un nivel de ascenso social. Y con un cliente, hace toda esta movida para traer al chico para acá. Y ella decía siempre, allá a determinada edad se los llevaban a trabajar a los talleres, y me contaba que las escuelas eran aulas, muy muy llenas, que el que escuchó, el que se sentó se sentó y la clase se daba, y la misma gente que reclutaba chicos para el trabajo iba a las escuelas. Y los papas trabajaban, y bueno que era mejor, que hay un ingreso más en la casa, entonces como a los 8, 9 años, ya se iban perdiendo.

Y ella cuando llego acá, le llamo la atención que los chicos iban a la escuela.

E: Claro acá hasta los 17, 18 años

DC: Entonces ella manda a traer a su hijo, porque ella quería que su hijo no termine en un taller.

E: O sea que hoy por ejemplo en la escuela, en la mayoría de las escuelas digamos, frente a esta temática, ciertas dificultades por así decirlo, vinculadas a cuestiones culturales y demás, básicamente no se está abordando

DC: No

E: Claro, porque se lo tiran a discapacidad, y discapacidad dice. No, el chico no tiene ningún problema cognitivo y así va pasando

DC: Y el chico va, va y viene, y muchos terminan dejando, otros siguen. Hay muchos chicos que se les pierde el rastro, porque son familias migrantes muchas veces

E: Claro

DC: Y de repente no va más, o vas y ya no está. Tienes estos domicilios fracción 5, que anda a ubicarlos, o teléfonos que dejan de funcionar..

Lo que pasa que hoy el estado, está más presente en cuanto a la presencialidad. Si hay un chico que por un mes no va. Vos tenés que haberle avisado a alguien. Porque si no, vos sos cómplice de ese desarraigo, entonces hoy, interactúan o aparece defensoría del menor, otras oficinas de derechos y garantías, que tienen otra mirada. A veces se logra que vuelva y otras veces no...

### **ANEXO 3: ENTREVISTA NRO. 3: H.M., residente boliviano.**

En relación a su llegada al país y los motivos que lo trajeron hasta acá.

HM: Ya habían ingresado mis dos hermanas mayores en la universidad, ese era mi objetivo también. Así que hice el examen de ingreso en la Universidad de Santa Cruz de la Sierra, donde se presentan diez mil alumnos y hay cupo para 500, menos de mil. Solo el diez por ciento ingresa. Es un examen de ingreso aleatorio, no es que aprueba el diez por ciento todos los años, para mí que es al revés. Desaprueba el diez por ciento y aprueba el noventa, pero por una cuestión de cupos, solamente ingresa menos del diez por ciento, ocho o siete por ciento.

E: Re poquito

HM: Si y el resto tiene que esperar otro año, para poder insertarse y en ese trayecto ya queda afuera, tiene que hacer algo o trabaja, y después ya listo, esos eran los años antes de Evo, donde era difícil ingresar a la universidad, y una vez que ingresabas, te hacían todo el bullying para que dejes.

Ese año hice el examen de ingreso y no salí aprobado, pero yo hice bien la prueba.

E: Habías estudiado

HM: Si pero no salí ingresado, pero como le digo por ese motivo, y bueno muchos alumnos se quejan, y piden la prueba, pero no se da nunca mas

E: No tenés derecho a réplica. Es inapelable

HM: Si es inapelable, si han ido personas con poder adquisitivo que han quedado fuera, han ido a tribunales, y nunca se pudo nada, así que ya nadie lo intenta.

Bueno ese año, a mediados de año mi padre me pregunta, que estoy haciendo, me convence de que venga a trabajar a Comodoro, como él trabajaba en las obras y conocía a arquitectos, a Alejandro Madueño, que daba clases en la universidad, y él le dio los

requisitos, para entrar acá, Así que me dice vení, que acá puedes estudiar, es público, también tenía examen de ingreso, pero estaba mi padre acá, así que estaban dadas las condiciones, así que hice todos los trámites para venir, ya no como turista, si no como estudiante...todo el trámite legal, según el consulado de Argentina en Santa Cruz de la Sierra, me dice sos el primero que hace ese trámite, nunca nadie lo hizo, solo van a estudiar los hijos de los diplomáticos, yo hice el trámite para ir a estudiar. Porque muchas personas vienen, consiguen la radicación y después estudian.

E: Si la mayoría hace eso

HM: Si, yo tenía un compañero que estudiaba conmigo, que se radico primero y le faltaba legalizar el titulo secundario en Bolivia, pero yo hice todo, en Bolivia gaste tres mil dólares en aranceles.

Su vida como alumno

HM: Mi padre alquilaba y muchas veces se iba a trabajar a Los antiguos, o Perito Moreno, o sea otras localidades y yo me quedaba, digamos solo y creo que hasta no había mucha comunicación. Entonces él se compró un celular, creo que Nokia

E: Y no todos tenían celular en esa época

HM: Sí, él se compró su nokia, pero igual no tenía señal, así que era lo mismo que nada, y tres meses por ahí pasaba, que había que pagar el alquiler de la casa...entonces yo camino por la calle y me dicen ¿Sos Albañil?...

E: Risas

HM: Si, si les digo, entonces hasta hoy en día, soy albañil entonces empecé a trabajar, a pagarme los gastos, si bien la universidad es pública y gratuita hay que cubrirse las fotocopias, el ir allá. Entonces empecé a trabajar y los mismos docentes me daban trabajo en sus domicilios, porque esa vez, había solo dos bolivianos en la universidad

E: ¿ Hablamos año 2000? más o menos

HM: Si dos bolivianos y ninguna chica, hoy hay muchas chicas, entonces la gente tenía la necesidad de reparar su casa, un parche un baño o la cocina, entonces después de las clases se me acercaban y me preguntaban si trabajaba.

Y esa forma fue una forma de tener ingresos, pero también una forma de ir dejando la universidad. Ellos no lo hacían con esa intención seguro ( risas) .Te vamos a hacer trabajar para que no estudies, seguro que no

E: ¿Y vos sabias el oficio más o menos?

HM: Si, yo ya sabía, allá no hay protección a la niñez que hasta los dieciocho años no tienes que hacer nada. Desde chiquito estuve trabajando y aprendí.

E: En ese momento digamos, la inserción en la Universidad, en cierta forma también te permitió, por así decirlo o este vínculo con los docentes también, mirar ese otro universo distinto, o que te consideren. ¿ Vos sentiste que tuviste como un trato distinto podríamos decir con tu con-nacionales en función de estudiar en la universidad, o tener cierto roce con los docentes y demás?, ¿o era los mismo?. ¿ Sentís que la universidad te ubico en otro lugar? O ¿ era exactamente lo mismo?. En cuanto a representaciones sociales, y esto que vos decías.

HM: No, no ,los docentes daban su clase, no me daban ningún trato especial

E2: Pero como a los demás. Tampoco te excluían

HM: No no, eso sentí normal, por que enseguida hice amigos, compañeros y grupo así de estudios. Lo que si yo en su momento había solicitado una beca.

HM: En donde me atendió Graciela, me acuerdo, me pidió un montón de requisitos, que eso está bien como a todos, le presente todo, ingresos de mi padre, era monotributista también trabajaba en las empresas. Presente todo y donde digamos, todo el año me tenía en lista de espera y al otro año me dijo que , no, vos no podes porque vos vivís en Comodoro

E: Ah! Te aplicaron la cuestión de la residencia

HM: Claro, pero yo le digo, no, yo no vivo en Comodoro, vine, obviamente tengo que estar acá

E: Claro tu visa era de estudiante, entonces..

HM: Claro, yo presento mi documentación, inclusive ella se sorprendía de todos los papeles ,de los sellos y ella decía, guau no podes andar con esto en la calle, mira si los perdés. Y yo le decía, no pero si usted me lo pidió yo lo traje y así, y bueno me aplico eso. Tenes que vivir a más de 20 kilómetros, pero yo le explicaba. Yo no vivo acá, vine y estoy parando en un alquiler donde alquila mi padre

E: Claro vos necesitabas un espacio

HM: Claro, si no , como puedo estar solicitando yo, una beca que viniendo desde Bolivia..

E: Claro las becas son para estudiantes de otros lugares, para estudiantes de más de cincuenta kilómetros, por eso es que. Por ejemplo los chicos de Caleta corren en desventaja, en relación con uno de, que a veces eso es un criterio a revisar, que estamos revisando digamos, porque a veces tiene por así decirlo más posibilidades de la beca un chico de Brasil que uno de Caleta. Entonces en una universidad que plantea la cuestión del regionalismo, vos privilegias más una persona de Jujuy, por ejemplo, que uno que es de región patagónica. Eso se da, y hay discusión y contradicción sobre eso .

HM: Claro, pero yo venía de cuatro mil kilómetros

E: Y además tenías visa de estudiante, que era el mejor argumento para la beca

HM: Y yo le presente todo, encima no estaba indocumentado, estaba todo en regla, o sea tranquilo.

E: A nivel social, ¿cuál fue tu percepción de esto, pese a vos tener los papeles, andar tranquilo, poder recorrer los lugares y todo lo demás, que es una diferencia con tus compañeros, que preferían no mostrarse mucho?. ¿Te encontraste vos en alguna situación explícita, digamos, o implícitas, que vos las percibías de discriminación, racismo, xenofobia , frases, dichos, expresiones abiertamente, te encontraste con eso, cuando llegaste?

HM: Si, si

E: ¿Y cuáles eran esas principales frases, dichos, agresiones digamos, pero vinculado a la cuestión étnica obviamente

HM: El dicho más común: eh, bolita!!! por ejemplo. Eso sí, lo que pasa, que eso pasa, como ustedes dicen, mientras la persona más ignorante más discriminadora, y me he encontrado con personas también más estudiadas y saben de historia y valoran mucho, o sea, acá no todos me discriminan. Hay personas que me conocen, entonces ya no me discriminan por boliviano, me aprecian por mi persona. No por boliviano, ni por indígena, sino por la persona. Pero primero cuesta romper esa barrera.

E: Se dieron la oportunidad de conocerte

HM: Claro, no puedo decir que en Argentina son todos discriminadores.

El boliviano más que todo se relaciona, la mayoría, en el ámbito de la construcción y hay mucha ignorancia. Y es también donde llegamos a vivir también. Entonces no estamos rodeados de doctores, de magíster. No, estamos rodeados de gente ignorante, que para nosotros es un primer momento, son personas de bien, cuando no lo son, es mas no se llevan bien con el resto de los argentinos.

E: Claro, claro

HM: Entonces ellos con nosotros, se hacen los dueños del país.

E: Claro, se reproducen lógicas que, digamos ellos reproducen lógicas de exclusión que sus propios con nacionales le aplican a ellos, no, por el hecho de vivir en un barrio de paraguayos, de vivir en el Moure, de vivir en la mil ocho. Entonces el mismo

argentino, discrimina a ese argentino, que ese argentino, a su vez discrimina. Son como patrones repitencia.

HM: Claro, si si

E: Inclusive a nosotros nos pasa cuando analizamos las cuestiones indígenas. El indígena que discrimina al otro indígena es más áspero, que lo que él ha padecido, porque exterioriza lo introyectado, y después lo aplica, doblemente te diría, más áspero todavía.

HM: Es que siempre... en eso fueron muy vivos los colonizadores, utilizaban de capataz, de verdugo al mismo, y ello no se ensuciaban las manos

E: ¿Ese era el rol del mayoral?

HM: Del caporal, le daban autoridad, entonces el zafaba, pero a cuesta de torturar de castigar a su misma gente. Y era el tonto útil digamos, y hoy en día sigue habiendo esos tontos útiles. Mismo a nosotros nos pasa lo mismo en Bolivia, no es que allá nos abrazamos todos, vivimos con paz y amor, no, hay discriminación interna.

E: Y eso, me quedo un poquito para abordar. Lo que nosotros queremos abordar también, más de la lógica de la interculturalidad y demás. Pero esto, haciendo hincapié en estudios coloniales y eso. Es decir esta idea del capataz o del caporal, uno de los propios subyugando o maltratando a su propia gente digamos. Viste que a la gente le llama mucho la atención, o les gusta mucho el baile tradicional de los caporales, que tienen con las botas

HM: Y el chicote

E1: Claro, el chicote, claro eso. Hoy yo miro los caporales y digo que bonito las botas, los cascabeles, y digo la mayoría conoce la dimensión artística de eso. ¿Cuál sería la otra dimensión y si se está proyectando sobre eso? O sea que representaba el caporal, en épocas históricas

HM: Bueno representaba, justamente al capataz, que castigaba. Porque nosotros fuimos sometidos a la esclavitud, de vivir en paz y armonía éramos libres, no andábamos con taparrabos nosotros, había otras culturas que sí, pero nosotros no, por cuestiones climáticas, no podíamos andar.. Entonces fuimos sometidos la esclavitud. Esa historia la

he leído y me la han contado a mí. Mi padre fue esclavo. Niño esclavo, mi abuelo también, trabajaba para un señor feudal.

E: Ellos vivían en Potosí digamos

HM: En Potosí, era un feudalismo. Desde el año, más o menos mil seiscientos cincuenta, que llegaron a nuestra región. A pura traición, nos dominaron, nos sometieron a la esclavitud y hasta el año 1958. Ya era un país libre supuestamente, libre para ellos, pero nosotros seguíamos siendo esclavos. No teníamos propiedad privada, no teníamos derecho a la escuela, no teníamos derecho a un hospital, muchos nos moríamos con una simple diarrea. Nos curábamos con yuyos, y aun así, hasta los yuyos nos prohibían... Entonces nosotros solo éramos, mano de obra gratis para ellos. Había feudales, que tenían pueblos enteros. Por ejemplo, mi padre, si quería ir a la escuela, tenía que hacer primero tareas, antes de ir a la escuela, tarea de ir a darle de comer a los animales, ir acomodarles las bolsas, de acá para allá. No podía el dormir tranquilamente, como hoy u niño normal, levantarse, tomar el desayuno e ir a la escuela. No, no podía, él tenía que hacer una tarea, y para poder ir, tenía que levantarse a las tres de la mañana y hacerlas hasta las cinco, seis y recién ir. Y si no hacía esta tarea, no podía ir. Y a mi abuelo, lo hacían de controlador, él le daba la tarea. Estamos hablando de un niño, o sea un niño, estaba obligado, no era por cultura que él quería trabajar. Era porque él quería ir a aprender la primaria.. Había una ley, si , de educación todo, pero si la ley, pero primero a trabajar y después vas a la escuela. Donde muchos desertaban, no terminabas con tu tarea, y ya no podías ir a la escuela, te quedabas todo el día trabajando ya... Entonces era una forma de mantenernos para labrar la tierra.

Y mi apellido, no es originario, es impuesto. Anda saber que apellido era el mío, pero mi apellido es italiano, había muchos curas italianos.

Me parece que era el apellido de los patrones de la zona. Te rebautizaban y te imponían el apellido. Y así nos fuimos pasando el apellido Moruchi

E: Era una forma de demostrar más la propiedad que tenían sobre esa gente. Tenes mi apellido, sos propiedad mía, digamos

HM: Si, si en la misma localidad hay varios Moruchi y no tenemos parentesco

E: Eso lo quería poner como un paréntesis, porque a veces, la gente, se queda con una dimensión más folclorizada de la cuestión cultural, o tradicionalista. Cuando a veces, detrás de eso, hay una historia que se narra, y prefieren no conocerla, es decir me quedo con lo lindo

HM: Si, el baile del caporal, este festejo de los capataces, que hoy en día lo adornan con folclore y colores, no era tan así tampoco. Pero el caporal, hay dos bailes. Esta el Sambo, que ese es el primer baile de los esclavos que trajeron ellos, los afro. Ellos lo bailaban con su ropa distintiva blanca que le daban para identificarlos, como un preso, poco mas no te daban uno a rayas...

Y a nosotros también, nos daban una ropa, así, una tela que nos hacían, que era negra. Y tenías que ponerte esa ropa, no te daban opción a otro color. No es porque nos gustaba, era para identificar. Es como en la obra, los de casco amarillo ya sabemos que son trabajadores, casco verde es visita, y así

E: Y no ha cambiado nada, la jerarquía siempre, mirar la sociedad en términos de jerarquías, de subordinación, y el lugar que te corresponde, es como que todavía se mantiene

## **ANEXO 4: CONSULTA POR MEDIOS ELECTRÓNICOS.**

La consulta se realizó por whatsapp entre el 10 y el 15 de septiembre de 2023. Se envió el siguiente texto y se copian abajo las respuestas.

Hola! Estoy investigando sobre situaciones de discriminación en la escuela que afecten a niñ@s migrantes (especialmente bolivianos) y cómo trabajar estas situaciones. Es muy importante conocer la mirada de docentes, directivos y trabajadores de la educación, por eso estoy pidiendo si me comparten su opinión sobre alguno de estos temas: *¿qué es lo más difíciles para la integración de un estudiante boliviano/extranjero? ¿qué herramientas te parecen o parecerían más útiles? ¿cuánto afectan las situaciones de discriminación en la trayectoria educativa?*

*Puede ser audio o texto, todas o alguna de las preguntas, si tenés dudas podés escribirme a [discriminacionenesuelas@gmail.com](mailto:discriminacionenesuelas@gmail.com). Recordá mencionar si trabajas en inicial, primaria o media, qué cargo tenés y en qué localidad! Todos los datos serán anónimos. Muchísimas gracias por tu participación y difusión. Laura Campano.*

### **Aporte 1**

Sólo te puedo hablar, que en la universidad hay muchos en ingeniería, pero no veo que sean discriminados, a veces se autodiscriminan...no aceptan que los desarmes de sus grupos y los mezcles para que trabajen en el laboratorio, siempre cuestionan eso que quieren trabajar entre ellos. En mi caso como docente en el laboratorio, necesito desarmar los grupos no por una cuestión de discriminación o nacionalidades simplemente porque todos tienen que aprender a trabajar en el laboratorio con diferentes personalidades y poder llevar a cabo la experiencia de laboratorio. en 2 años ingresan a trabajar en la industria y no siempre les va a tocar compartir entre amigos sino que entre diferentes grupos de personas de diferentes orígenes, edades, profesiones, etc.

(Docente Universitaria)

## **Aporte 2**

En nuestra escuela gracias a Dios no hemos vivenciado casos de discriminación

Lo que sí ha ocurrido que entre ellos utilizaron, en hechos muy aislados, decirse bolivianos con una connotación ofensiva

Cuando ellos vinieron a la oficina para solucionar la situación les habilitamos el espacio de la reflexión. Fue muy interesante escucharlos porque negaban ser bolivianos diciendo que habían nacido en Comodoro

Se llevó a cabo un trabajo muy interesante respecto a la identidad y el respeto

Directora escuela Primaria 155 comodoro Rivadavia

## **Aporte 3**

Lo más difícil para la integración de los estudiantes bolivianos suelen ser muy cerrados, les cuesta mucho abrirse con el resto de sus compañeros, con el resto de la gente; entonces cuesta mucho que se abran y puedan interactuar con sus compañeros. A mí lo que me resulta bastante (aunque no es fácil) es el hecho de hacerlos participar de la clase, de hacer que trabajen en grupos con otros compañeros, sino cuando uno les pide hacer grupo, trabajan solamente en grupos de su propia colectividad; y de esa manera obligarlos un poco a abrirse y a integrarse con el resto de las clases. En cuanto a cuánto afectan estas situaciones de discriminación, es cierto que afectan, y mucho, porque ya de por sí son retraídos, son introvertidos; si a la vez son discriminados, les cuesta muchísimo más abrirse y compartir; muchas veces al punto de que no entienden algo, pero no se animan ni siquiera preguntar por temor a quedar en ridículo.

Docente de nivel medio en educación técnico profesional (escuela industrial), tengo materias específicas en 4°, 5° y 6° año, en la localidad de Puerto Deseado, Santa Cruz

#### **Aporte 4.**

Las escuelas primarias de centenario cuando comencé a trabajar, había muchos casos de violencia entre los alumnos, y se acordó en una reunión institucional, hacer juegos entre los alumnos, dedicar una semana de un mes a hacer actividades entre todos los cursos, se llama intertribu. Y ahí compiten entre ellos por puntos, talentos, juegos prendas. El año pasado lo hicieron y salió muy bien. Este año lo van. Volver a repetir.

También al finalizar estas actividades la escuela le hace compartir un almuerzo, meriendas.

La finalidad de todo esto es que los chicos compartan actividades para que entre los alumnos se forje un vínculo de compañerismo. Después con los casos puntuales cada docente interviene en la situación.

Los alumnos bolivianos que asisten a la escuela son cayados, trabajan muy bien en clase, por ahí ellos no cuentan que los están molestando... pero el docente debe intervenir. Se había hablado en la escuela de hacer talleres con los chicos.

Tienen muy buen rendimiento escolar, los que me han tocado a mí por lo menos.

Docente nivel primario. Comodoro Rivadavia.

#### **Aporte 5**

Lo más difícil es enfrentar varios desafíos que varían según el contexto y circunstancias. Adaptarse a diferencias culturales o normas sociales que incluye entender dinámicas sociales, las tradiciones y las costumbres.

Varían los sistemas educativos, puede ser difícil adaptarse a un nuevo plan de estudio, pedagogía o estilo de enseñanza. Las situaciones de discriminación puede socavar la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos. Herramientas para abordar estos desafíos, es importante incluir: -Programas de sensibilización, impulsar la

educación sobre la diversidad y la inclusión en la comunidad educativa para reducir las situaciones de discriminación.

-Programas de apoyo y orientación cultural, para ayudar a los estudiantes a adaptarse. -Ofrecer recursos o apoyo emocional para los estudiantes que puedan estar experimentando, estrés o ansiedad debido a los desafíos de la integración.

Las situaciones de discriminación pueden tener un impacto significativo en las trayectorias educativas en el bienestar de un estudiante, es importante abordar y combatir la discriminación en todas sus formas, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y respetuoso. Teniendo en cuenta que cada estudiante es único y las necesidades pueden variar.

Es por eso que desde la ley Nacional de Educación N°26.206 artículo 52 se define la educación intercultural... que implica reflexionar sobre la educación, la diversidad y el ideal de un modo compartido, que oficializa el reconocimiento y el respeto de los saberes, prácticas y valores culturales, que portan los estudiantes, así con los modos de aprender y de enseñar que le son propios. Aceptando la pertinencia de este enfoque como herramienta de equidad educativa, para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes a una sociedad pluralista.

Es importante que la comunidad educativa garantice la participación comunitaria y social, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Y de esta manera se propicia la complementariedad de modos distintos de enseñar y aprender, se construye una pedagogía desde y en la diversidad, es decir una pedagogía intercultural.

Profesora de Educación Física en el Nivel Inicial.

## **Aporte 6**

En cuanto a la problemática que vos me comentabas, yo la verdad que no te puedo comentar mucho como malas experiencias u observaciones de discriminación en los ámbitos en los que yo trabajé.

Ahora estoy en secundaria, pero estuve hasta el año pasado en primaria y no sé, en la escuela que yo estuve particularmente hemos tenido alumnos (extranjeros), por ejemplo, el año pasado había un alumno venezolano, pero yo lo que observo con los chicos es que depende, ellos se integran, depende el carácter también. Pero no veo que haya discriminación por parte de los compañeros, al menos en esta escuela que, hay chicos con capacidades diferentes y lo que yo veo es que el grupo, no tiene problemas en integrarlos y así como se integran alumnos de otros países, tampoco.

Mientras el alumno se integre bien y sea compañero con ellos, no tiene ningún problema en integrar a un alumno por sus capacidades o porque provienen de otro país, porque son extranjeros, no lo he observado.

Al contrario, en el caso de este alumno que yo te digo, un día me trajo arepas que yo nunca había tenido la oportunidad de probarlas y como era la hora de entrada, bueno, le comenté al resto de los alumnos cuando hice el saludo de entrada y pasó este alumno y nos contó a todos cómo se hacen las arepas, que es una comida tradicional, cómo se preparan, al otro día le trajo arepas también, a las maestras y se ha integrado muy bien, por eso depende mucho también de los alumnos, y de la comunidad también en la que uno esté. En ese caso no hubo problema.

Y después, en cuanto al secundario que estoy este año, sí, tenemos un alumna paraguaya, alumnos de República Dominicana y la nena en ese caso, nena tímida, integró con algunos compañeros pero nadie la discrimina ni la deja de lado por el hecho de ser de otro país, incluso se da con algunos compañeros que sí yo veo que los discriminan y hay que intervenir ahí, pero por el tema más de conducta, con uno de los compañeros que es súper molesto, y a ellos realmente lo discriminan un poco este alumno por ese tema, pero no por, al contrario, por el compañero que viene a otro país, es requerido, este alumno es un compañero, querido, ahora se cambió a otra escuela y todos están con eso que lo van a extrañar, o sea, no me ha tocado por eso temas de discriminación.

En cuanto a los aportes por ahí de la institución para poder integrar a los alumnos que son extranjeros, se pretende, igual que en cualquier situación, charlar mucho con los chicos, con los alumnos en este caso, sea el nivel que sea, y trabajar la integración en general porque en este caso puntual ustedes están viendo el tema de la integración de extranjeros, pero en general se trabaja esto por todos los aspectos diferentes que ocurren dentro de un aula, así que es brindar esa oportunidad para que ellos también se puedan expresar, para que puedan contar, hasta en la reunión de padres que se hizo con este niño que yo te digo en Venezuela.

La mamá también, que está sola, se integraba mucho y hasta en la reunión de padres les comentaba algunas costumbres de ellos, de la familia, ya quería organizar reuniones y encuentros fuera de la escuela para que los chicos puedan integrarse y juntarse y compartir, no sé, comidas típicas y por eso depende mucho de la familia, de la institución en la que podemos integrarlos. Y en el secundario por ahí es diferente, las familias no están, no se integran tanto y los papás no van todos los días a la escuela como en la primaria, pero desde la institución es eso, tratar de que se integren los grupos, de hacer actividades dentro del aula para que los alumnos puedan participar en grupo, integrarse con el resto y eso, y compartir experiencias porque a veces el escucharlos, las vivencias que traen ellos de su país es interesante. Así que más que eso, por eso te digo, hasta ahora yo no he tenido experiencias malas en cuanto a integración o discriminación.

Docente nivel primario y secundario, Comodoro Rivadavia.

### **Aporte 7**

Hola Laura, ¿cómo estás? Soy profesora de un instituto de formación docente de la universidad, y también he trabajado en varios proyectos de desarrollo profesional con docentes de primaria y trabajo específicamente sobre trayectorias educativas de jóvenes que pertenecen a familias que han migrado de Bolivia.

A partir de mi investigación fui también conociendo que muchos y muchas de ellos y ellas se reconocen como pertenecientes a una comunidad más grande, que es la comunidad migrante, a partir de participar activamente en distintas prácticas festivas y recreativas.

Bueno, me parece que para pensar las trayectorias educativas en relación a las situaciones de discriminación, habría que también pensar y problematizar cómo es que son vistos y son vistas estos niños, niñas y jóvenes en las escuelas, ya que muchas veces ellos y ellas no son estudiantes, no son niños, niñas ni jóvenes que han migrado, sino que pertenecen a familias que han migrado y por tener ciertos rasgos físicos, llevar determinado apellido o hablar de determinada manera, muchas veces se los asocia a la extranjería y son marcados en las escuelas y en distintas instituciones como extranjeros.

Y una extranjería ligada a cierta alteridad no deseada en nuestro territorio. Eso por un lado. Respecto también de pensar cómo afectan estas situaciones de discriminación en la trayectoria educativa, hay que, me parece, pensar y tratar de abordar cómo es que las familias se vinculan con las instituciones educativas y cómo también los y las docentes, equipos directivos y demás adultos y adultas de las escuelas reconocen la diversidad, si se quiere. Bueno, lo que me parece más difícil al poder pensar la escolaridad de estudiantes que a veces son considerados extranjeros o que lo son, digamos, es cierto desconocimiento y ciertos prejuicios que están vinculados a ciertas concepciones culturalistas. Por ejemplo, el considerar porque los bolivianos son sometidos, son violentados, a las familias no les interesa la educación, solamente les interesa que trabajen. Bueno, son por ahí algunos prejuicios que he encontrado y que me parece afectan, digamos, la escolaridad.

Ahí me parece que también habría que repensar esto, si es la integración lo que estamos buscando o lo que se busca como ideal, por ahí tratar de problematizar esa categoría. Porque esta categoría implicaría que son ellos y ellas quienes se tienen que amoldar, acomodar a ciertos sistemas y a cierto conjunto de normas y valores que parecerían ser los acordados y como si fuese algo homogéneo.

Estas me parece que son como herramientas útiles como dos preguntas. También la cuestión de cómo los categorizamos. Está atravesado por un nacionalismo que no siempre es con el que se identifican los niños y las niñas. Las familias también, porque Bolivia es un país plurinacional. Hacia adentro se reconocen distintos grupos sociales y en general quienes llegan a Comodoro Rivadavia o a esta zona en particular se adscriben a grupos quechuas o aymaras, por ejemplo y eso hay que considerarlo además de los regionalismos del propio país. Entonces también eso, cómo los categorizamos, cómo los etiquetamos en las instituciones muchas veces es un obstáculo para poder pensar

relaciones más horizontales, de diálogo, para poder entablar una comunicación. En ese sentido esto me parece fundamental que de las instituciones, cualesquiera sean, pero principalmente de las escuelas, se promueva una comunicación sincera entre quienes llegan a las instituciones y quienes habitan las instituciones cotidianamente. Principalmente docentes, familias, los niños y las niñas. Preguntar mucho cómo se sienten, cómo les fue, qué les pasó, porque ahí es donde aparecen varios obstáculos. Por ejemplo, muchas veces esto no sé si sigue sucediendo actualmente, no he escuchado que suceda, pero sí hace algunos años cuando llegaban y mostraban su boletín eran considerados con notas bajas, cuando en realidad en el sistema educativo de Bolivia la calificación no es la misma, no es del 1 al 10, sino en algunas regiones del 1 al 7, entonces veían calificaciones de 4, de 6 y acá eran consideradas bajas y hasta se los hacía repetir de años sin considerar las características propias del sistema educativo de allá.

Bueno, esas me parece son algunas cuestiones que se podrían pensar. Respecto de la situación de discriminación afecta mucho, digamos, porque hay niños y jóvenes que hasta dejan la escuela por estas situaciones que podrían evitarse si, como digo, se entablaran relaciones de diálogo pensando en poder alojarlos de una manera más justa. Ahí me parece que toda la perspectiva decolonial y de la interculturalidad crítica para pensar estas cuestiones es una herramienta fundamental.

Y por último me parece que hay que poder, digamos, más que tener respuestas acabadas desde las instituciones, poder abrir el diálogo y poder también tensionar algunas normativas que están vigentes para poder, digamos, repensar esto, como decía antes, una forma de alojar y hacer la escuela mucho más habitable y amigable. Por eso básicamente me parece que todas las situaciones problemáticas, conflictivas tienen su raíz en el desconocimiento y en todo el tiempo interponer una norma que consideramos establecida, vinculada, digamos, a un tipo de sujeto esperable que en general consideramos pertenece a la clase media, blanca, occidental. Interponemos esos conceptos, esas formas de ver el mundo y sin reconocer que hay otras y que a la vez esos niños, niñas y jóvenes que muchas veces son catalogados como migrantes y no lo son, muchas veces adscriben a dobles pertenencias, al ser argentino pero también ser de Bolivia por todo lo que viven por sus padres, madres, familias, ser argentinos pero también participar de distintas prácticas vinculadas al lugar de origen de esos padres, de esas madres, hablar a veces dos idiomas. Bueno, ahí a veces en vez de ver la riqueza vemos un obstáculo.

Profesora de un instituto de formación docente de la Universidad.

### **Aporte 8.**

En relación al tema de discriminación en el acceso a derechos en el sistema educativo para niños y niñas bolivianos, creo que lo que más tendría que trabajarse es el enfoque de trabajo intercultural, como así se trabaja el enfoque de derechos. Entonces, un enfoque intercultural nos permite generar espacios áulicos, entendiendo otredades o distinguiendo otredades dentro del mismo, que hacen que se valoricen esas diferencias. Venimos de un sistema educativo donde hablábamos del crisol de razas, donde metíamos todo, fundíamos todo y hacíamos como si todo era lo mismo, y estamos en un cambio de perspectiva desde hace ya 20 años de trabajo, donde se pretende distinguir las diferencias que se den o las otredades que se manifiestan dentro de un espacio educativo para poder valorizarlas y enriquecer los procesos de aprendizaje. Y así, por ejemplo, una persona que hable quechua dentro del aula es una persona a valorizar, a priorizar y hasta a expresar lo que se puede aprender desde ese saber. Entonces, nos plantea primero el desafío de ese enfoque y, segundo, en cómo creamos y generamos contenido como docentes dentro del espacio áulico desde una perspectiva más colaborativa de la construcción del saber, donde el docente y el estudiante que viene que sabe el quechua puede aportar. Poniéndolo en un lugar de valor y de admiración, si se quiere, para con los otros compañeros y compañeras del mismo aula. Eso por un lado. Después, por otro lado, dentro del sistema educativo mismo, a nivel docentes, hay que trabajar mucho este enfoque intercultural, porque, por ejemplo, ¿qué pasa cuando una docente o un docente extranjero quiere titularizar un cargo docente? Entonces, hoy en día en la provincia de Chubut nos encontramos con muchos docentes que no titularizan porque son extranjeros y cumplen interinatos o dependen de la voluntad de las juntas para poder inscribirse. Entonces, habría que trabajar sobre el reglamento docente en la provincia que también asegure este enfoque intercultural para el acceso a derechos y el desarrollo de una enseñanza o de un sistema educativo sin discriminación.

## **ANEXO 5: EXTRACTOS DE LA LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN.**

### **LEY VIII N° 91 LEY DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CHUBUT**

Sancionada en noviembre de 2010.

ARTÍCULO 2°.- La Educación se constituye en política de estado, para construir una sociedad justa y equitativa; reafirmar la soberanía en un marco de respeto a las identidades, diversidades culturales y de género, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, garantizando el pleno ejercicio de los derechos humanos, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Provincia, la unidad nacional y provincial; respetando las particularidades municipales, comunales, regionales y comarcales.

ARTÍCULO 3°.- El Estado Provincial asegura una educación inclusiva como concepción filosófica, política, económica, social y pedagógica, para que todos los ciudadanos ingresen, transiten y egresen de un sistema educativo signado por la equidad y la calidad, independientemente del tipo de gestión estatal o privada, por la que se organice, administre y financie.

ARTÍCULO 8°.- El Estado Provincial garantiza a las personas migrantes, sin documento nacional de identidad, el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido en la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871.

ARTÍCULO 13°.- Los fines y objetivos de la política educativa provincial son:

c) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo.

f) Fortalecer la identidad nacional, abierta a la integración regional y latinoamericana, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas, de los pueblos indígenas y otros, en el respeto a las identidades, diversidades culturales y a las particularidades locales.

ARTÍCULO 34°.- Son objetivos de la Educación Secundaria:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones; practicar el pluralismo, la cooperación y la solidaridad; respetar los derechos humanos; rechazar todo tipo de discriminación; prepararse en la resolución pacífica de conflictos y en el ejercicio de la ciudadanía plena.

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE ARTÍCULO 72°.- La Educación Intercultural y Bilingüe, es la modalidad del sistema educativo que atraviesa todos los ciclos, niveles y modalidades para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas y migrantes, a recibir una educación respetuosa de sus pautas culturales. A los efectos de esta Ley, se entiende por pueblos indígenas y migrantes a las comunidades, entidades colectivas, familias y personas que se reconocen como pertenecientes a los mismos, con autonomía propia, una lengua ancestral y una organización social, política, económica y cultural sustentada en un espacio territorial (tierra, agua, aire, subsuelo y recursos naturales) que les confiere una cosmovisión, una historia particular y que garantizan su continuidad. ARTÍCULO 73°.- Son objetivos de la Educación Intercultural y Bilingüe: a) Propiciar en los/las estudiantes el desarrollo de competencias en múltiples sistemas culturales, el ejercicio de la empatía y del respeto a las diferencias en un entorno pluricultural y plurilingüe. b) Extender, potenciar y profundizar las acciones de políticas públicas con los pueblos indígenas y migrantes, particularmente, con el pueblo Mapuche – Tehuelche, conforme la Constitución Nacional y la Constitución Provincial. c) Preservar, desarrollar, fortalecer y socializar sus pautas culturales históricas y actuales, sus lenguas, sus cosmovisiones e identidades étnicas en tanto sujetos de derecho y protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea. d) Propiciar mecanismos de participación permanente, de los pueblos indígenas y migrantes, a través de sus representantes en los órganos responsables, a los efectos de definir, ejecutar y evaluar las estrategias orientadas a esta modalidad. e) Impulsar la investigación-acción sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas y migrantes, de los entornos rurales y urbanos, a los fines de su

participación en el diseño de propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes. f) Generar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas y migrantes que incluyan sus lenguas, valores, conocimientos y otros rasgos sociales y culturales. g) Contribuir a la construcción de una identidad provincial intercultural y plurilingüe. h) Implementar, en forma gradual y continua, la figura de un mediador/a natural entre los saberes culturales y lingüísticos de su pueblo y los saberes escolares. ARTÍCULO 74°.- Para garantizar el desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe, el Estado provincial será responsable de:

a) Promover la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema, asegurando una educación con igualdad y calidad que cuente con la participación de especialistas e idóneos. b) Propiciar instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas y migrantes en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. c) Asegurar el derecho de los pueblos indígenas y migrantes a recibir una educación intra e intercultural y bilingüe que ayude a revitalizar, utilizar y desarrollar sus lenguas así como a preservar, fortalecer y recrear sus cosmovisiones, pautas culturales, identidades y costumbres, reconociendo su pertenencia a un espacio territorial a fin de evitar el desarraigo y la migración a los espacios. d) Incentivar el auto-reconocimiento y la construcción identitaria de los/las estudiantes de pueblos indígenas y migrantes así como el acceso a culturas y lenguas diferentes. e) Incorporar en forma gradual y continua al sistema educativo provincial las figuras del kimche (poseedor/a de sabiduría) y del/de la kimeltuchefe (trasmisor/trasmisora de saberes) en su función genuina de maestro/maestra que, a través de la oralidad y en mapuzungun (lengua mapuche), comunica el kimun (saber), el rakizuam (pensamiento), el az mapu y el az mongen (principios y valores), de la cultura mapuche – tehuelche. ARTÍCULO 75°.- El Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, en el marco de los acuerdos federales, definirá, previa consulta a los pueblos indígenas y migrantes a través de sus representantes, contenidos comunes, orientaciones pedagógicas y curriculares, interculturales y plurilingües así como la inclusión del enfoque intercultural en la formación, capacitación y actualización docente para todos los niveles del sistema educativo.