



Consulta sobre

LA DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia

Realización



Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

En colaboración con



Apoyo



Save the Children



Consulta sobre

LA DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia

INFORME REGIONAL

Realización



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

En colaboración con



Apoyo



Save the Children



Publicación realizada por

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Investigación en colaboración con

Campaña Nacional por el Derecho a la Educación de Brasil, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, en el marco del Programa Niños con Todos sus Derechos.

Coordinación regional de la Consulta: Camilla Croso y Giovanna Modé.

Consultores: Sílvia Helena Vieira Cruz (metodología para niños/as) y Gustavo Venturi (metodología para adultos).

Texto final: Nelly Claux , Sílvia Helena Vieira Cruz, Giovanna Modé y Camilla Croso.

Agradecimientos: Peter Moss y Vernor Muñoz.

Aplicación en Terreno:

Brasil: Marlene Oliveira dos Santos, Maria Falcão, Selma Bonfim, Sílvia Cruz, Cristiane Amorim Martins, Maria de Jesus Araújo Ribeiro, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Laura Gianneccchini.

Colombia: Jefferson Figueredo, Eliana Hurtado, Ana María González Forero, Nurys Mendoza.

Perú: Jose Antonio Cruz, Pedro Hermosa García, Nail Álamo, Yisela Velásquez, Laura Gianneccchini, Giovanna Modé.

Comité Directivo CLADE

ActionAid Américas.

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica.

Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).

Ayuda en Acción.

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación.

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.

Contrato Social por la Educación Ecuador.

Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua.

Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay.

Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM).

Apoyo a la investigación

Fundación Abrinq - Save the Children.

PLAN Internacional.

Otras organizaciones que apoyan a la CLADE

ActionAid International.

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA).

Global Partnership for Education.

Ayuda en Acción.

Open Society Foundation.

Oxfam Novib.

UNICEF - Oficina para América Latina y el Caribe.

OREALC / UNESCO Santiago.

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10

CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil

Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se tenga fines de lucro, no se altere el contenido del mismo y se cite la fuente. Para proteger mejor a los niños y niñas que han participado de las entrevistas, se ha optado por omitir sus nombres reales.

Sumario



Presentación	
¿Por qué y para qué esta consulta?	8
Nuestro punto de partida	
¿Qué educación queremos para la primera infancia?	14
¿Y qué hicimos?	
Notas sobre la metodología	30
¿Y qué nos cuentan?	
Nuestros hallazgos a partir de la escucha	42
• Los niños y niñas	44
• Las personas adultas	68
• Nuestros destaques: 10 puntos a tener en cuenta	106
Recomendaciones y Conclusiones	114
Referencias Bibliográficas	118





O Direito das Crianças

Ruth Rocha

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.*

*Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.*

*Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...*


*Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.*

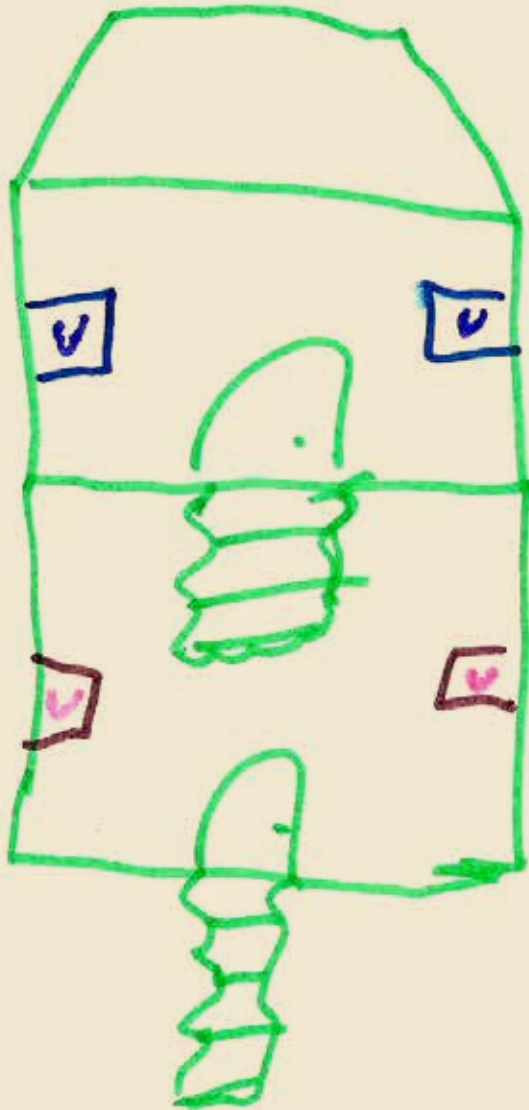
*Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.*

*Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!*

*Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!*

*Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.*







Presentación

¿Por qué y para qué esa Consulta?

“No, aquí no hay discriminación. Aquí no, pero capaz que en la escuela vecina”. Así comenzaron varias de las conversaciones que hemos tenido a lo largo de este ejercicio de Consulta a las comunidades educativas de la primera infancia en escuelas públicas de Perú, Colombia y Brasil. Algunos minutos de diálogo después, casi siempre, surgían testimonios vivos y presentes de lógicas discriminatorias que habían tenido lugar dentro del mismo ambiente educativo. Estas situaciones ponían en evidencia el desafío que se proponía en esta investigación.

El combate a todas las formas de discriminación, para todos y todas y en todo el mundo, es una tónica de las normas e instrumentos de derechos humanos. Sin embargo, su superación es todavía una deuda en América Latina y el Caribe. Aun más grave, prevalece una tendencia a la invisibilidad y negación del racismo, del sexismo y de las múltiples formas de discriminación, así como de sus consecuencias, lo que profundiza la desigualdad y las violaciones de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales. Para la CLADE, dar visibilidad a tales discriminaciones es un paso fundamental hacia su superación y por esta razón la Campaña viene, desde hace algunos años, emprendiendo acciones alrededor del tema, que ocupa lugar privilegiado en su agenda política.

Si las distintas formas de discriminación están presentes en los diversos aspectos del cotidiano, están presentes también en la vida escolar, en todas sus etapas y la educación infantil no está inmune. En la primera etapa de enseñanza ya están en evidencia algunos procesos excluyentes y esta investigación lo confirma de diversas maneras. Si ser discriminado por la poca edad es algo común, este factor se agudiza cuando es cruzado con otras discriminaciones como por cuestiones étnico-raciales, de género o cualquier otras por no seguir al llamado estándar, a lo “normal”.

El fenómeno tiene lugar en el ámbito legal y normativo, en las políticas públicas, en el cotidiano escolar y en el interior de las aulas. Fue con el objetivo de averiguar cómo viene ocurriendo la discriminación específicamente en los contextos educativos para niñas y niños pequeños que la CLADE decide llevar a cabo esta Consulta sobre la Discriminación en la Educación en la Primera Infancia, la que se hizo a lo largo del 2011 y 2012, en Brasil, Colombia y Perú. En cada uno de los tres países, se realizó la consulta en una ciudad grande y en otro municipio considerado pequeño comparado al promedio nacional. En Colombia, participaron Bogotá y Cartagena. En Perú, las ciudades han sido Lima y

Urubamba. En Brasil se trabajó en Fortaleza (Ceará) y Baixa Grande (Bahia). En total, participaron 12 escuelas, 4 en cada país.

Se buscaba, de manera exploratoria, aprehender en qué medida y de qué forma la discriminación es percibida en las instituciones educativas desde el punto de vista de los sujetos que en ella participan e investigar de qué manera las prácticas discriminatorias afectan a los niños y niñas. Por otra parte, era también un propósito de esta consulta conocer si la institución combate la discriminación y qué estrategias adopta para superarla. Para efectos metodológicos, se priorizó el rango de edades entre 4 y 8 años.

¿Y quiénes fueron consultados? Una característica central de la investigación fue su carácter participativo, es decir, partió de las percepciones de los sujetos de la comunidad educativa – maestros/as, directores/as, trabajadores de la escuela, madres y padres y, en especial, los propios niños y niñas pequeños. De esta manera, el estudio se suma a las recientes investigaciones que, de forma innovadora, toman a los niños pequeños como sujetos, no para evaluarlos y definir sus peculiaridades, sino más bien para conocer lo que piensan y sienten sobre los temas que tienen que ver con sus vidas.

Los niños y niñas poseen una manera propia de percibir y sentir sus diversas experiencias. Es importante recordar que, poco a poco, vienen consolidándose las posturas de que ellos son competentes para expresar sus propios sentimientos y percepciones, abandonando la práctica común de recurrir a los adultos con los cuales los pequeños tienen más contacto para obtener informaciones sobre ellos y ellas. En la definición contemporánea de los derechos del niño, se incluye el derecho asegurado por la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1989), cuyo artículo 12 afirma que “todos los niños tienen el derecho de expresar libremente sus opiniones sobre cuestiones que les afectan y de ver tal opinión tomada en consideración”. Asimismo, este ejercicio de escucha es fundamental para una mejor toma de decisiones por parte de los adultos responsables.

En esta publicación, compartimos no solo los hallazgos sino también narramos el proceso metodológico y el camino recorrido. La “Introducción” trae un poco de las reflexiones de donde partimos. Preguntamos ¿qué educación y para qué sociedad? Para luego ubicar los debates alrededor de la educación en la primera infancia, ¿qué está en juego hoy en día? En seguida, una breve revisión histórica sobre las discriminaciones en la infancia para luego trazar un panorama sobre la discriminación en la educación de niños y niñas en el presente, sus desafíos y características en América Latina y el Caribe.

En el apartado “Metodología”, describimos las herramientas que se usó a lo largo del camino para que fuera posible escuchar a la comunidad educativa. Nuestra investigación se caracteriza por la utilización de una variedad de estrategias con miras a aprehender la perspectiva de los sujetos en ella implicados, y en particular destacando estrategias para la escucha de niños y niñas pequeños. Aquí están disponibles para que sean usadas y adaptadas a los diferentes contextos y realidades.

En “Nuestros Hallazgos” compartimos efectivamente lo que encontramos en terreno. Presentamos lo que han dicho los niños y niñas, lo que han dicho los adultos y, finalmente, destacamos 10 grandes hallazgos de nuestra Consulta. Hacemos esto desde una diversidad de puntos de vista ya que este informe es resultado de reuniones y debates entre consultores e investigadores, y con los foros nacionales articulados a la CLADE. Asimismo, recoge, un esfuerzo adicional, posterior, de regresar a las comunidades educativas para compartir los datos sistematizados e indagar sobre sus opiniones sobre ellos.

Finalmente, en “Recomendaciones”, la CLADE expresa algunos puntos que considera fundamentales a la realización del derecho a la educación para todos y todas en la primera infancia, sin discriminaciones.

Destacamos nuestro más sincero agradecimiento a las diversas organizaciones aliadas, investigadores/as, colaboradores/as que participaron de cada etapa de este proceso. Agradecemos especialmente a las escuelas que abrieron sus puertas al proceso de investigación, mostrándose dispuestas a conversar sobre un tema de gran sensibilidad. Esperamos generar debates y reflexiones, inspirar a otras investigaciones con nuevas preguntas, y sobre todo, ofrecer informaciones y recomendaciones para las políticas y prácticas que quieran hacer de la escuela un espacio de vivencia y dignidad para la vida.

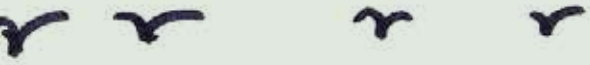
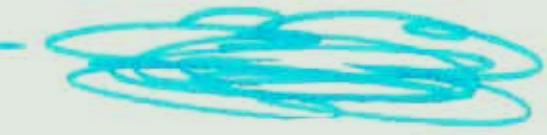


E. (Lima)



D. (Lima)





**Nuestro punto
de partida**



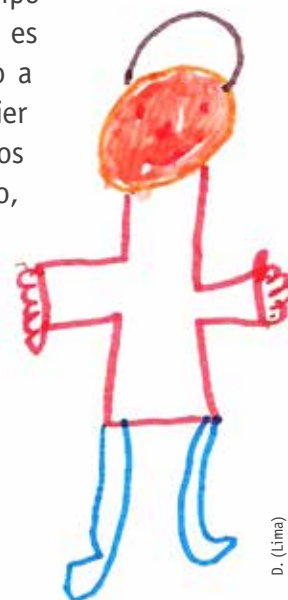
¿Qué educación queremos para la primera infancia?

Breve reflexión sobre la escuela como espacio de encuentro y promoción de los derechos humanos y superación de todas las formas de discriminación.

¿Qué educación y para qué sociedad? Esta es la pregunta clave que viene generando debates y embates entre los más diversos actores que aportan a la construcción de nuestros sistemas educativos, entre ellos la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). En esta introducción, compartimos algunas reflexiones sobre nuestro punto de partida y nuestras motivaciones para realizar la Consulta sobre Discriminación en la Educación en la Primera Infancia. En primer lugar, algunas notas sobre el derecho humano a la educación de los niños y niñas, ¿qué está en juego hoy en día? En seguida, trazamos un panorama sobre la discriminación en la educación de niños y niñas en el presente, sus desafíos y características en América Latina y el Caribe.

La educación en la primera infancia, que en general incluye a los niños y niñas de los cero a los ocho años de edad, forma parte del derecho humano a la educación, el que se garantiza en un sinnúmero de marcos jurídicos internacionales. Este conjunto de leyes deja explícito que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y su dignidad, y capacitar a las personas para participar en una sociedad libre.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989, hito en este campo y ratificada por todos los estados latinoamericanos y caribeños, es enfática al decir que todos los niños y niñas tienen el derecho a desarrollar todo su potencial en todos los contextos, en cualquier momento, en todo el mundo. En su Artículo 28, dice que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”, y luego, “con igualdad de oportunidades”. Aunque el nivel obligatorio sea el primario, el Comité que monitorea la Convención, en su Observación General N° 7, interpreta que el derecho a la educación tiene inicio en el nacimiento. Dicha observación es de importancia particular para los derechos de la primera infancia; y dice que:



D. (Lima)

“ Al Comité le preocupa que los Estados Partes no hayan prestado atención suficiente a los niños pequeños en su condición de portadores de derechos, ni a las leyes, políticas y programas necesarios para hacer realidad sus derechos durante esa fase bien diferenciada de su infancia. El Comité reafirma que la Convención sobre los Derechos del Niño debe aplicarse de forma holística en la primera infancia, teniendo en cuenta los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos.”

La CLADE viene recordando estos importantes principios en todos los espacios en los que participa, y reafirma insistentemente que el derecho a la educación de los niños y niñas en la primera infancia se debe cumplir porque son sujetos de derecho, sencillamente por su condición humana y no como medio para cualquier otro fin.

Se debe superar la estrechez de los argumentos que se restringen al costo-beneficio de la educación para estos niños y niñas. Actualmente, en el marco de los debates y políticas para la primera infancia, se nota la emergencia – y la persistencia – de un discurso instrumental y utilitarista, como si hubiera necesidad de convencer a otros de la importancia de invertir recursos para el desarrollo de los niños y niñas durante esta etapa de sus vidas. Son diversas las argumentaciones que sustentan la importancia de invertir en políticas públicas a favor de la infancia como “solución para el desarrollo económico de las naciones” y, más allá, anuncian el fracaso futuro de aquellos que no reciben los estímulos considerados adecuados desde la edad más tierna.

Así, niñas y niños pequeños, en especial de 0 a 3 años, son considerados como “agentes de crecimiento económico y enriquecimiento de las naciones desde su nacimiento”. Esta tesis tiene su principal promotor en James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago, a quien se le otorgó el Premio Nobel de Economía en el 2001 y reemplaza a la que defendió el Banco Mundial y otras agencias internacionales, especialmente en los años 90, en la que la enseñanza primaria tenía el mejor “costo beneficio” - teoría, dicho sea de paso, que influyó en la definición de las Metas de Jomtien, de Dakar, del Milenio y de tantas políticas públicas en distintos continentes del mundo.

La definición de personas como capital humano se opone frontalmente a la concepción de personas como sujetos de derecho. Desde la perspectiva de los derechos humanos, las personas son importantes y no útiles, y tienen derecho a disfrutar sus derechos en

base a su condición humana, de modo que puedan vivir plenamente y con dignidad en el tiempo presente. Desde esta perspectiva, el ser humano (así como la naturaleza y la sociedad) no puede reducirse a capital, a un insumo que perfecciona el funcionamiento del mercado, estando a su servicio.

En el campo educativo, esta tensión está presente en todas sus dimensiones. Un ejemplo muy concreto, como recordaba Katarina Tomasevski¹, puede verse claramente en el caso de las personas con discapacidad, quienes pueden requerir mayores inversiones y, se supone, no producir buenas “tasas de retorno”. Esa racionalidad instrumental, que se vuelve mezquina porque deshumaniza a las personas, desvirtúa la premisa básica de los derechos humanos, es decir, del igual valor de todos y todas.

El paradigma del capital humano conlleva a una educación basada en competencias, aptitudes, posturas y conocimientos económicamente útiles, homogeneizantes, al servicio de la reproducción del *status quo* y de los valores que lo sustentan. Es así que la desigualdad social, la discriminación, el patriarcado, se reproducen en los sistemas educativos, una vez que su superación no es parte de la agenda productivista del ser humano como capital. Más bien, la desigualdad y la discriminación forman parte del sistema que beneficia crecientemente a pocos en detrimento de la gran mayoría de las personas.

No resta duda de que este es el paradigma predominante que rige los sistemas educativos en la actualidad – en él, una buena escuela es justamente aquella que prepara para el competitivo mercado laboral, prioriza conocimientos técnicos e instrumentales basados en las evaluaciones estandarizadas vigentes. Por ende, los pensamientos y prácticas tienden a volverse más homogéneos. Se busca producción y resultados, se cultivan valores individualistas. Cada vez más, esta lógica se instala desde la más temprana edad.

En este escenario, existen voces disonantes, que defienden para la primera infancia un proyecto político pedagógico en que exista lugar para la diversidad, la celebración de la diferencia, el diálogo, el encuentro. La CLADE está sumamente comprometida con esta perspectiva, sumándose a movimientos sociales, académicos, sindicatos, maestros y maestras que también la defienden. Como dice el investigador Peter Moss, cuyo

1 Relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación entre 1998 y 2004

pensamiento, obra y apertura al diálogo han inspirado esta Consulta, la educación en la primera infancia puede y debe ser concebida y vivida como espacio de ética y prácticas democráticas. No se trata aquí de defender una lógica puramente dualista, como si todos los centros educativos estuvieran clasificados como uno u otro, por supuesto que hay matices entre ellos. Más bien la intencionalidad es ver de qué manera el principio de lo que Moss llama “ética del encuentro” puede tener lugar central y prioritario en las políticas y prácticas escolares.

La ética del encuentro consiste en tratar la alteridad del otro respetuosamente, en vez de trabajar para que él o ella sea un igual. La cuestión de la diferencia y la manera como es tratada por los demás en la escuela han sido motivos de una infinidad de debates que remiten nuevamente al paradigma dominante de la escuela moderna. De alguna manera, se crea un mito de un supuesto estudiante “educable”, al que todos los demás deberían seguir. Si uno no tiene este perfil imaginado, debe adaptarse, debe apagar sus diferencias y tratar de ser como el modelo esperado.

El nodo central estaría en la misma noción moderna de “normalidad”, la que fue ampliamente estudiada por el pensador francés Michel Foucault. Para él, la modernidad viene inventando y multiplicando grupos y colectivos que no estarían en los tan deseables “normales”, listando categorías tan diversas como inconexas: las personas con discapacidad, psicópatas en todas sus tipologías, rebeldes, poco inteligentes, raros, homosexuales, miserables. La pregunta sería cómo toda esta lógica se manifiesta en la escuela y cómo la escuela viene respondiendo a la diversidad.

Skliar y Duschatzky (2001) hicieron esta pregunta en su estudio sobre el tema y encontraron tres discursos predominantes, con implicaciones marcadas en los sistemas educativos. El primero de ellos sería “el otro como una fuente del mal”, modelo predominante en el siglo XX. En él, la violencia estaría en la forma como se construye la imagen de cada colectivo. Este binarismo ha sido el pilar fundacional de América Latina, decisivo en el exterminio de las culturas indígenas o en la integración de los/las migrantes en el período colonial. Una escuela unificadora, sin espacios para las diferencias.

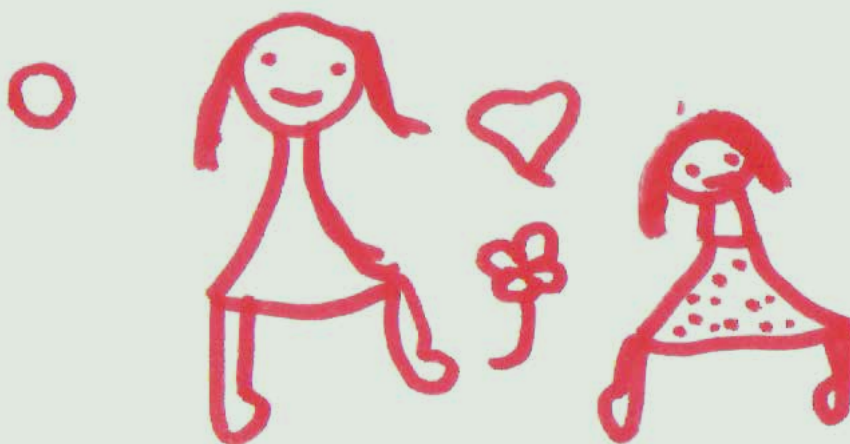
En el segundo discurso, los autores nombran al “otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, es decir, son especies de colectivos “imaginarios”, ya que se consideran a los conjuntos de diferentes como si fuesen grupos cerrados y homogéneos, cuando en verdad no lo son. Esta concepción es la base de la perspectiva multiculturalista ya bastante criticada y remirada a la luz de los debates contemporáneos. En la escuela, una

manera de expresión de este discurso es a través de la folclorización. Las diferencias están en los libros de texto o en las fiestas escolares, pero en verdad no son vividas en la escuela. Finalmente, un tercer discurso identificado por los autores tiene que ver con el otro como alguien a tolerarse, perspectiva que trae grandes riesgos, estimula gúetos, la indiferencia, debilita el diálogo.

Es interesante notar que en todos los discursos identificados, predominan las prácticas excluyentes que apagan, invisibilizan o exterminan de cierta forma todo lo que no se encuadra en lo normal esperado.

En otro contexto, Callirgos (1995) llama la atención sobre la necesidad de considerar una categoría adicional a las discriminaciones ampliamente estudiadas por motivos raciales, de género o socioeconómicos. Podría decirse que es la discriminación contra quien no se ajusta a lo socialmente aceptable en un momento dado. La discriminación por fobia a la diferencia se produce cuando existe un modelo ideal vigente al cual el discriminado no se ajusta.

En todos los casos, existe una condición de debilidad identificada o propiciada en la persona que es discriminada y por lo tanto una relación de poder desigual. La debilidad es



castigada, por ello hay que ser agresivo. Para Callirgos el “horror por las diferencias” es la característica central de la cultura escolar que engloba todos los tipos de discriminación.

Tales ideas están en la raíz de esta Consulta sobre Discriminación. Es importante identificar las disposiciones duraderas, estructurales que están instaladas y funcionan como medios para producir y reproducir relaciones de dominación y jerarquías. Es decir, es necesario identificar las disposiciones que definen que en la interacción se produzca el ejercicio de poder de unos sobre otros mediante la negación, la discriminación o el dominio. Para Callirgos, la escuela como existe hoy, especialmente con su mecanismo de premio y castigo, termina por ser propicia para que este tipo de relaciones se desarrollen.

Por otra parte, es esta misma escuela la que puede actuar para transformar las lógicas vigentes, siendo ella misma un espacio de reconocimiento de la diversidad, de fortalecimiento de las identidades, de convivencia armoniosa, solidaridad, promoción del interés por el conocimiento y la creatividad. Como mencionamos anteriormente, promover la ética del encuentro, de la convivencia, de derechos humanos. En el marco de esta Consulta, un desafío es justamente indagar cómo la comunidad educativa percibe tales lógicas y cómo ellas se manifiestan en la vida escolar.



K.A., EF (Baixa Grande)

La discriminación en la infancia: breve nota histórica

Es interesante notar que la preocupación por la infancia con fines ajenos, como el desarrollo económico, la productividad u otros tan en boga hoy, no es una novedad histórica. Al analizar el desarrollo de los discursos que sobre la infancia se han tenido en los Congresos Panamericanos del Niño² - importante marco sobre los debates sobre infancia - Iglesias (1998) comenta cómo los conceptos de infancia han influido en el diseño de políticas públicas, incluidas las educativas, las migratorias o las de seguridad ciudadana en todos los países americanos.

A lo largo del siglo XX, con la noción de infancia construida con los prismas del racismo en una primera fase, de la infancia desvalida y pobre en una segunda, hasta la visión de la niñez como peligro social en una tercera, los estados han estado siempre lejanos del sujeto de su supuesta preocupación. Durante las primeras décadas del siglo pasado, estuvo vigente un concepto dual de niñez que, por un lado está el niño americano impuro (mestizo, indígena, negro-africano) y por el otro, el niño ideal, (europeo, viril, estoico, blanco, sano de cuerpo y alma y, culto). La tarea que se asignaron los gobiernos para impulsar el desarrollo del continente fue el de la eugenesia o mejoramiento étnico racial, estrategia de mediano plazo que orientó las políticas de migraciones en los países y las de atención a la infancia.

“ No escatimaron esfuerzos en tratar de alimentar, educar, sanear, pulir a la niñez americana. No quedó ningún aspecto parcial sin atacar... El esfuerzo era descomunal... Había que cambiar la matriz, la “simiente” para poder obtener los frutos deseados (Iglesias, 1998). ”

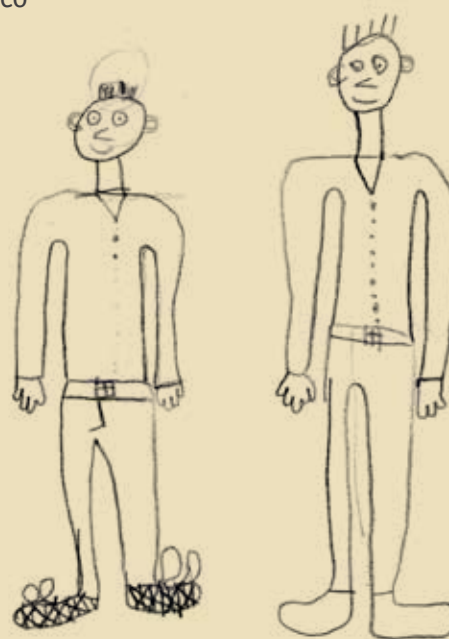
La “pureza racial” estuvo en la base de los conceptos y de las políticas que se trazaron. Con el pasar de los años, a la preocupación por el niño indígena y negro-africano se le suma la preocupación por los inmigrantes asiáticos.

² El Congreso Panamericano del Niño es un Órgano del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), instancia de la OEA, cuyo objetivo es promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre los estados miembros del Sistema Interamericano. Además, es un referente concreto de los avances o estancamientos de las políticas para la infancia en las Américas y, en la medida de lo posible, un foro interamericano para la formulación de éstas. Los Congresos se realizan cada 5 años, el primero fue en el año 1916 en Argentina y el último se realizó en el año 2009, en el Perú. Se espera que el XXI Congreso se realice en el año 2014.

En el caso de las políticas educativas estas premisas tenían implicaciones concretas. Utilizando el índice de “niño normal” europeo, los educadores/as debían medir y comparar el desarrollo físico y mental de sus alumnos y alumnas. Se establecieron medidas de protección a los niños más aptos a fin de constituir una élite y la clasificación escolar para seleccionar y separar a los más aptos de los otros. Algunos países señalaron la necesidad de crear cuna y kindergarten para la primera infancia como medida de acercamiento a las familias y promover la educación higiénica. Las escuelas para madres fueron propuestas para transmitir a las mujeres el concepto de la higiene como protección para la “raza” (Iglesias, 1998).

El análisis que realiza Iglesias de los discursos sobre la infancia en los Congresos Panamericanos del Niño es de utilidad para comprender el impacto del racismo sobre las políticas públicas dirigidas a la infancia desde inicios del siglo XX sobre la exclusión y sobre la discriminación y, el afán de distinción instalados en el sentir común y en el imaginario social sobre la infancia. Conocer el origen de estos conceptos y su argumentación permite observar, con la distancia del tiempo, qué permanece como estructura en la función pública, en la definición de prioridades y qué se erige como obstáculos para adecuar las prácticas al enfoque de derechos humanos, en particular a la educación.

Sin embargo, la eugenesia no ha sido el único móvil para definir las políticas públicas hacia la infancia, en particular sobre las educativas y de salud. La preocupación de los estados americanos se centró en la niñez urbana, pobre e inmigrante del campo, que habita las calles de las ciudades a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta preocupación es un impulso para la ampliación de la cobertura de los sistemas educativos y la desigualdad de las calidades de las escuelas. Paralelamente a la distinción y discriminación orientada a establecer una élite al interior de las escuelas, se organiza un sistema para lo mismo en un nivel macro, entre escuelas.



(Bogotá)

Qué se entiende por discriminación en la legislación internacional

Todas las formas de discriminación son una grave violación de derechos humanos y los estados deben tomar medidas para la superación inmediata de las formas persistentes. Este principio está presente en todos los tratados y declaraciones de derechos humanos, y viene siendo observado por un conjunto de organismos a nivel internacional. La Observación General 20 del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales trae a luz lo que se entiende por discriminación en la perspectiva de los derechos humanos, destacando que:

“ *La no discriminación y la igualdad son componentes fundamentales de las normas internacionales de derechos humanos y son esenciales para el goce y el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.* ”

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, ya afirmaba:

“ *Toda persona tiene todos los derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.* ”

Lo mismo lo volvió a afirmar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y las múltiples Convenciones que el Sistema de las Naciones Unidas ha realizado y que se han puesto en marcha por nuestros países de América Latina y el Caribe.

La Observación General 20 señala que:

“ *Por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, restricción o preferencia u otro trato diferente que directa o indirectamente se base en los motivos prohibidos de discriminación y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos reconocidos en el Pacto. La discriminación también comprende la incitación a la discriminación y el acoso.* ”

Con respecto al campo educativo, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960) presenta una definición en sintonía con esa Observación General antes mencionada y detalla la prohibición a:

“ Destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza; excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana. ”

Un principio fundamental que el Comité ha señalado es que:

“ La prohibición de la discriminación (...) no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente ”
(Comentario General 13).

La Observación hace mención especial a tres cuestiones clave. La primera es la existencia y persistencia de discriminación sistémica,

“ Fuertemente arraigada en el comportamiento y la organización de la sociedad, que puede consistir en normas legales, políticas, prácticas o actitudes culturales predominantes en el sector público o privado que generan desventajas comparativas para algunos grupos y privilegios para otros. ”

La segunda es la discriminación múltiple. A ese respecto, los movimientos sociales han avanzado en el concepto de la interseccionalidad, reconociendo que la discriminación por raza, género y clase se suman y, al cruzarse, se agravan. Para los movimientos sociales es de suma importancia que la lucha por la no discriminación reconozca la interrelación de estos factores, lo que permite tener una mejor comprensión de la problemática de la discriminación, diseñar políticas y planes más acertados y ubicar mejor el rol de los sistemas educativos para su superación.

Otra cuestión clave que presenta la Observación General 20 está referida a las acciones positivas, o acciones afirmativas, como son conocidas en la Declaración y Programa de Acción de Durban. Esa Observación entiende por acciones positivas las “medidas especiales de carácter temporal que establezcan diferencias explícitas basadas en los motivos prohibidos de discriminación” y afirma la legitimidad e importancia de éstas para erradicar la discriminación sustantiva, “siempre que supongan una forma razonable, objetiva y proporcionada de combatir la discriminación de facto y se dejen de emplear una vez conseguida una igualdad sustantiva sostenible”. Aunque la Observación mencione el carácter temporal de esas medidas, reconoce que hay excepciones:

“*Algunas medidas positivas quizás deban tener carácter permanente, por ejemplo, la prestación de servicios de interpretación a los miembros de minorías lingüísticas y a las personas con deficiencias sensoriales.*”

Pese a la amplia ratificación de los Estados de América Latina y el Caribe de los distintos instrumentos legales internacionales ya mencionados, múltiples formas de discriminación persisten en nuestro continente y en particular al interior de las escuelas – y aquí hablamos de centros educativos de todos los niveles. La discriminación se manifiesta no solamente como causa del menor acceso a la escuela de determinados grupos o personas, sino que atraviesa todos los aspectos de la realización del derecho. Aunque el enfoque de esta Consulta estuvo centralmente en las relaciones y lógicas predominantes en el interior de los centros educativos, se reconoce que las múltiples formas de discriminación afectan las más diversas dimensiones de los sistemas educativos.

Como ejemplos, podemos recordar que la ausencia de escuelas, maestros y maestras, materiales, equipos e infraestructura adecuada se ve en especial en las comunidades de las zonas rurales y ribereñas, en las comunidades indígenas, en los quilombos y en las periferias de las ciudades. La ubicación geográfica se presenta como factor de discriminación y se cruza con la discriminación de la población de menor ingreso, que son la mayoría de los que habitan el campo y las periferias.

Asimismo, para las personas de menores ingresos, la educación es inaccesible también financieramente. A pesar de que las Constituciones Nacionales garantizan la gratuidad, esto no se hace efectivo en la mayoría de nuestros países. La falta de gratuidad se expresa no solamente en el cobro de mensualidades, sino también en el cobro de matrículas, uniformes, transporte, materiales escolares y alimentación, imposibilitando que un gran número de personas goce del derecho a la educación.

Se viola también el derecho de acceso a la escuela por discriminación de género, especialmente al negarle este derecho o expulsar de las escuelas a jóvenes que contraen matrimonio a temprana edad o tienen embarazos precoces. Asimismo, se expulsa de las escuelas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes portadores del VIH-SIDA en virtud de la enorme falta de información, temor y prejuicio. Otro ejemplo son los y las migrantes, quienes encuentran serios obstáculos para acceder a la escuela. Ellos son discriminados de entrada. Pese a la garantía que los marcos legales internacionales brindan a todos y todas, con o sin papeles, se encuentran muchos obstáculos para el ingreso a las escuelas, tales como la exigencia de documentos, que muchas veces los migrantes no tienen o la indiferencia de directores de escuelas y maestros ante el hecho de que hablen otro idioma.

Las personas con discapacidad constituyen actualmente uno de los grupos más discriminados en los sistemas educativos. Frecuentemente la escuela les niega la matrícula argumentando no tener condiciones de atender sus necesidades. Otras veces las acepta, pero no les ofrece las condiciones necesarias como material en sistema Braille, espacio físico adecuado para las sillas de ruedas, o profesores preparados para acogerlas.

Una educación que discrimina es una educación que viola frontalmente el precepto de aceptabilidad de la educación. La discriminación se manifiesta en el rechazo, la folclorización, el desprecio por la historia y cultura de niños y niñas afro descendientes, indígenas, migrantes, que viven en el campo, entre otros. También discrimina (y es inaceptable) la educación que promueve currículos y prácticas que consolidan estereotipos de género y la inequidad entre hombres y mujeres, perpetuando el sexismo y los valores del patriarcado en la escuela y fuera de ella.

Con respecto a los y las afro descendientes, vale decir que de los 150 millones que viven en nuestra región, el 92% está por debajo de la línea de la pobreza. Se constata que la escuela no brinda referencias positivas sobre el continente africano, presentes o pasadas, y enfatiza la miseria, el hambre, la enfermedad y la esclavitud. Falta mucho para que se reconozca y se relate la riqueza y el valor de su historia, cultura, tradiciones, descubrimientos y legados científicos. Esto también ocurre con los pueblos originarios. Igualmente la historia y cultura de los migrantes son sumamente desvalorizadas.

Entre los 50 millones de indígenas de América Latina y el Caribe, el 90% vive en

condiciones de pobreza. Queremos subrayar que aportar para una sociedad igualitaria y no discriminatoria significa construir espacios verdaderamente interculturales, orientados por el diálogo entre distintas cosmovisiones en pie de igualdad y por el debate abierto de contenidos y principios. La educación intercultural no es una modalidad que se orienta y se restringe a las llamadas minorías. Al contrario, debe dirigirse al conjunto de la sociedad y ser un principio orientador de todo proyecto político pedagógico. En vez de imponer un modelo al otro, al que se considera diferente, la educación debe construirse colectivamente, en procesos de intercambio, aprendizajes a partir de las diferencias y en ambientes en que todas las tradiciones culturales e intelectuales sean reconocidas.

Finalmente, la discriminación también tiene relación con la ausencia de conexión de los currículos, procesos, tiempos y espacios a las necesidades de los y las estudiantes, considerando que la escuela debe establecer el diálogo con los sujetos que están presentes, de acuerdo a sus contextos culturales y sociales. Esto es común, por ejemplo, cuando la escuela no toma en cuenta o rechaza a niñas embarazadas o que son madres, o cuando no logra reconocer y dialogar con su medio rural o población originaria y sus culturas específicas, tiempos y espacios particulares.

Aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas en el continente, prevalece una tendencia a su invisibilidad y a la negación del racismo, del sexismo y de las múltiples formas de discriminación, y de sus consecuencias. Esto profundiza la desigualdad y las violaciones de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales.

La negación de la discriminación tiene relación con la incomodidad que genera el reconocerse a sí mismo, o a la sociedad en que uno vive, como racista y discriminadora y con la dificultad de reconocer que la diferencia es el punto de partida para que se pueda llegar a sociedades igualitarias. En Latinoamérica y el Caribe prevalece lo que se conoce como el “mito de la democracia racial”, precepto que manifiesta que no hay discriminación en el continente, que la problemática está superada. La negación de la discriminación también se relaciona con la incomodidad que crea la noción de conflicto y conflictividad, la dificultad en reconocer que el conflicto es legítimo y su resolución no violenta es un desafío, como también reconocer la pluralidad y el debate como rasgos determinantes de la democracia.

Esta Consulta reconoce, asimismo, que los procesos discriminatorios tienen inicio en la primera infancia, que niñas y niños pequeños ya interiorizan la discriminación y empiezan a manifestarla y a practicarla. Glenda Mac Naughton (2009) defiende que los

ambientes de educación en la primera infancia contribuyen con la forma como cada niño/a entiende, siente, juzga y vive el racismo. “Es nuestra firme convicción que el desarrollo de pedagogías antirracistas requieren educadores para ubicar y nombrar los efectos e implicaciones del racismo en la vida de los niños/as y en sus propias vidas”. Esta Consulta no solo está de acuerdo sino que quiere aportar a esto.

La autora recuerda que niños, niñas y adultos negocian sus identidades sociales en medio de contextos locales particulares – como es el caso de un determinado centro educativo - que a su vez influyen en los contextos sociales, históricos y políticos más amplios, quizás nacionales e internacionales. La persistencia de lógicas discriminatorias vistas desde la perspectiva de docentes, estudiantes, funcionarios, madres y padres, así como sus implicaciones y respuestas, es tema de nuestros próximos capítulos.



G. (Lima)



F
C



¿Y QUÉ HICIMOS...?

Notas sobre la Metodología



“ *Todos los niños tienen el derecho de expresar libremente sus opiniones sobre cuestiones que les afectan y de ver que esa opinión sea tomada en consideración.* ”
Art. 12, Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1989)

La Consulta sobre la Discriminación en la Educación en la Primera Infancia adoptó como método la investigación cualitativa con gran énfasis en la percepción de los niños y niñas acerca de la discriminación en las instituciones educativas, y también tomó en cuenta el punto de vista de los profesionales de la educación, del personal de servicio de las escuelas, así como madres y padres de familia.

Una de las características de este tipo de investigación es que el investigador busca entender a las personas desde sus propias referencias y en tal sentido todas las perspectivas son importantes. De esta forma, es tarea esencial captar cómo las personas perciben, interpretan, narran y viven las situaciones cotidianas.

Tal estilo de investigación se caracteriza por la utilización de una variedad de estrategias con miras a aprehender la perspectiva de los sujetos en ella implicados. Para la CLADE, esto es fundamental, en especial considerando la necesidad de identificar las distintas formas de lenguajes usados por cada participante. Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, se optó por trabajar con niños y niñas de 4 y 5 años de la educación en la primera infancia; con los de 6 a 8 años, que están ya en la enseñanza primaria; y con los adultos de sus escuelas.

Consideramos esta investigación como un estudio de caso múltiple desde tres países de Latinoamérica y el Caribe: Brasil, Colombia y Perú. En cada uno de ellos, se realizó la consulta en una ciudad grande y en otro municipio considerado pequeño comparándolo al promedio nacional. En Colombia, se aplicó la consulta en escuelas de Bogotá y Cartagena. En Perú, las ciudades han sido Lima y Urubamba (Cusco). En Brasil, se trabajó en Fortaleza (Ceará) y Baixa Grande (Bahia). Como criterio de elección de las ciudades se tomó en cuenta la prevalencia de alguna forma de discriminación considerada de particular relevancia en ese país.

En cada una de las seis ciudades, se visitó dos escuelas, una de preescolar (entrevistando a niños y niñas de 4,5 y 6 años) y una de primaria (entrevistando a niños y niñas de 6,7 y

8 años). El rango exacto de edad de los niños y niñas que van al preescolar y a la primaria tuvo pequeñas variaciones dependiendo de la legislación educativa de cada país.

La selección de los centros educativos tuvo como base los siguientes criterios:

- Pertenecer a la red pública.
- Ser un centro educativo representativo de la realidad de la ciudad, o sea, que no se le considere un centro “modelo” ni tampoco un centro extremadamente problemático.
- Idealmente, un centro educativo que haya construido alguna relación con el Foro Nacional miembro de la CLADE, que permita mayor confianza y la continuidad del diálogo a *posteriori*.

Se entrevistaron a los siguientes sujetos de la Comunidad Educativa:

Niños y niñas: en cada ciudad, se consultó a niños y niñas de dos aulas de primera infancia y otras dos de primaria. Es decir, cuatro aulas por ciudad. El número total de niños y niñas consultados varió de acuerdo al tamaño de cada aula.

Maestras y maestros: participaron en la consulta cuatro maestras o maestros por escuela, incluyendo obligatoriamente a aquellos de las clases consultadas.

Directora o director y coordinadores pedagógicos: participaron en la consulta la directora o director de cada escuela y/o su coordinación pedagógica. En general, han sido dos por ciudad y cuatro por país.

Otros profesionales de la educación: en cada escuela, se entrevistó a una persona responsable de la limpieza de la escuela y otra de la portería o a quien se ocupaba de la entrada y salida de niños y niñas de los centros educativos. Se optó por seleccionar a profesionales que tenían mucho contacto con los niños y niñas.

Madres, padres y responsables: participaron en la consulta cuatro madres, padres o responsables por escuela, cuya selección fue aleatoria.

La recopilación de datos tuvo como base cuatro grandes estrategias metodológicas:

A – Diagnóstico: análisis de los marcos legales, políticos y financiación para el

acceso a la educación infantil o inicial y para los primeros años de la educación primaria que configuran la transición de una etapa a otra en cada uno de los tres países.

- B – Trabajo de observación:** a partir de una orientación, observación de rasgos centrales del espacio y del tiempo escolares.
- C – Entrevistas a adultos de la comunidad educativa:** entrevistas a profesores, directores, trabajadores de la escuela (responsables de la limpieza y de la seguridad de la entrada) y a padres y madres.
- D – Dinámicas participativas con niños y niñas:** variedad de dinámicas de juego pertinentes a sus rangos etarios a ambos grupos: niños y niñas de 4 a 5 años y también para niños de 6 a 8 años.
- E – Debate de los datos con las Comunidades Educativas:** discusión de los datos preliminares con las escuelas participantes.
- F – Debate y reflexión con representantes de los foros y coaliciones de los países en la CLADE.**

La escucha a niños y niñas

La escucha a niños y niñas es un punto a destacar de este estudio, que se sustenta en investigaciones y discusiones teóricas anteriores : Todas las personas se constituyen como tales en la interacción con el medio físico y social en el que están insertos. Los niños y niñas se apropian de conocimientos, habilidades, costumbres y valores que circulan en los espacios en que se desarrollan. Sus discursos sobre la discriminación revelan sus apropiaciones sobre el tema y están presentes en los ambientes y momentos que les son más significativos.

Recogiendo el concepto de *habitus* que desarrolla Bourdieu (1984), en el estudio interesó identificar en qué medida las disposiciones y propensiones para pensar, sentir y actuar de manera discriminatoria ya están depositadas en los niños y niñas pequeños. A la vez, siguiendo el mismo concepto, interesó identificar aquellos factores que en la interacción van transformando este *habitus*, creando otros valores que construyan un sentido común distinto.

En general, la escuela es el lugar de socialización más importante para los niños y niñas, después de la familia. A esa edad tan temprana son pocas las experiencias adicionales que tienen de interactuar con otros. Por eso, traen consigo lo construido en familia para, en la interacción con sus pares y con los adultos de la comunidad educativa, ir asimilando el orden social, formando los esquemas mentales para elaborar juicios y construyendo valores. En esta interacción es que se ubican a sí mismos en el entorno social, aceptan las diferencias sociales y las jerarquías, es decir se construyen las relaciones de poder que dan forma a la discriminación como parte del sentido común.

La escucha a los niños y niñas es fundamental para conocer cómo se van construyendo las prácticas sociales, esquemas mentales y percepciones. En la base de esta esencialidad está la consideración de que los niños y las niñas son actores sociales activos en la legitimación y reproducción del orden social, pero también en su cuestionamiento y cambio. Es por ello que este ejercicio de escucha amplía el conocimiento y la comprensión acerca de la discriminación ya que trae nueva información con otros puntos de vista que se forman en la interacción de la nueva generación de seres humanos.

Diversas investigaciones hechas con niños/as, incluidos los pequeños de tres años y más, han demostrado su capacidad para identificar y comunicar sus sentimientos y opiniones sobre los temas que directamente les atañen. Siempre que sean ofrecidas las condiciones adecuadas, los niños y las niñas pueden hablar de sus experiencias, incluyendo las situaciones de discriminación. Investigar los sentidos y significados que ellos y ellas atribuyen a situaciones de su vivencia es una tentativa de romper con las concepciones dominantes que consideran que los niños y niñas no hablan. Pueden hablar no solo de su mundo, sino del mundo adulto y de la sociedad (Gomes, 2008).

Las experiencias de investigación basadas en la escucha a niños y niñas, especialmente los más pequeños, son recientes. Sin embargo, a poco más de veinte años de la Convención de los Derechos de los Niños, hito que marca un cambio en el concepto sobre la niñez como actor social sujeto de derechos, se tiene ya un bagaje de estudios en los que los participantes fundamentales son niños y niñas y en los que el interés está centrado en captar sus percepciones y opiniones.

Este estudio forma parte de esta tendencia. El enfoque innovador está en el abordaje de los investigadores que centran el objetivo en escucharles y para ello organizan el estudio con estrategias apropiadas para captar esas voces (Campos, 2008). Así, el uso

de mecanismos de expresión adecuados a la edad y la especial consideración de las experiencias previas que son más significativas, como el dibujo, fueron considerados.

Los adultos de la comunidad educativa muchas veces no tienen acceso a estas informaciones, ya que no dan suficiente valor a la escucha y no construyen canales adecuados para ella. Sin embargo, en la interacción cotidiana con los niños y niñas, desde el estatus privilegiado del poder jerárquico asignados a sus roles en las escuelas, influyen en la construcción de significaciones y percepciones de los niños y niñas sobre su lugar en la sociedad. Por ello el estudio incluyó a los adultos de la comunidad educativa a quienes se les entrevistó y aplicó una encuesta que se presenta en la siguiente sección.

Cabe resaltar que a los adultos de las comunidades educativas que participaron de este estudio, se les preguntó si creían que los niños y niñas en la primera infancia eran capaces de expresar su opinión e intereses y si estas opiniones e intereses deberían ser considerados. El 88% respondió que sí creían en esa capacidad de expresión y que los intereses y opiniones sí deberían ser considerados. Sin embargo, 6% reconoció la capacidad de estos niños para expresarse, pero consideró que sus opiniones no deberían ser consideradas. Finalmente, el 4% no creía que esa capacidad existiera y por lo tanto sus opiniones no deben ser consideradas. Esto significa que el contexto general en las escuelas estudiadas es favorable para el diálogo entre los niños, niñas y los adultos de la escuela: sus maestros y los funcionarios en general.

Para la ejecución del estudio se desarrollaron cuatro estrategias centrales, que se han aplicado tanto en los grupos de niños de 4,5 y 6 años como en los de 7 y 8 años. Más adelante, se pueden ver los detalles de cada una. En todas, un investigador condujo las actividades mientras otro las registró. Todos han sido orientados para que siempre expliquen a los niños y niñas qué hacían en su escuela, que estaban allí para conocerlos y escuchar sus opiniones sobre el colegio. Asimismo, los niños y niñas fueron siempre invitados a participar de las dinámicas, respetando su voluntad de formar parte o no. En todas, se definían los nombres por sorteo.

A) Presentación de los investigadores, investigadoras, niños y niñas

En cada salón, se dividieron a los niños y niñas en pequeños grupos de cuatro, escogidos por sorteo y con número proporcional de niños y de niñas, en un local previamente escogido para ello. Se les pidió que hagan **dos dibujos**: (1) que se dibujen a sí mismos; (2) que se dibujen con su clase. En seguida, se les estimula a **hacer comentarios** a partir de preguntas de los investigadores:

- Qué les gusta y qué no les gusta hacer en la escuela.
- Quiénes son sus tres mejores amigos o amigas y si pueden describirlos.
- Si ya les sucedió que sus compañeros hicieron algo que los pusieron muy alegres, o si hicieron cosas que no les gustaron y se pusieron muy tristes.

En caso de que relaten algún tipo de discriminación, se les pregunta qué opinan sobre lo que sucedió y qué se hizo al respecto.

B) Presentación de la institución por los niños y niñas (4 parejas)

Se sortea a cuatro niños y niñas de la clase, en proporciones iguales de niños y niñas, **para presentar toda la escuela** y estos escogen a un compañero o compañera para realizar juntos esta actividad, formando así cuatro parejas. En cada ambiente se les solicita que digan:

- Qué hacen allí.
- Si en ese lugar sucedió alguna cosa que los dejó felices o alguna cosa que los dejó tristes.

En caso de que relaten algún tipo de discriminación, se les pregunta qué opinan sobre lo que sucedió y qué se hizo al respecto.

C) Fotografías tomadas por los niños y las niñas (4 parejas)

Se sortea a cuatro niños y niñas de la clase, en proporciones iguales de niños y niñas, para **tomar fotos a sus amigos y amigas**. Ellos escogen a un compañero o compañera para realizar juntos esta actividad, formando así cuatro parejas.

En el recreo, cada pareja debe tomarle fotos a cuatro amigos o amigas, cada niño y niña de la pareja le toma fotos a dos amigos o amigas, sin importar si se repiten las personas fotografiadas. Lo importante es que cada pareja elija libremente a quién quiere tomarle fotos. Después de tomar las cuatro fotos, mientras el investigador o investigadora B toma nota de todo, el otro (A) le enseña a cada pareja cada una de las fotos tomadas y les pregunta:

- Por qué escogieron a ese compañero o compañera y les pide que hablen un poco de él o de ella.

- Cómo es.
- Qué les gusta y qué no les gusta de él o ella.
- Qué le gusta hacer con él o ella y qué no le gusta hacer.

- ¿Hay alguien a quien no le tomarían fotos? ¿Por qué?

En caso de que relaten algún tipo de discriminación, se les pregunta a los niños y niñas qué opinan sobre lo que sucedió y qué se hizo al respecto.

D) Cuentos para completar

En cada clase, se dividen a los niños y niñas en al menos dos grupos de cinco, escogidos por sorteo y en proporciones iguales de niños y niñas. Los encuestadores **narran algunos inicios de cuentos** y les piden ayuda a los niños y niñas para que **inventen el final.** Enseguida, les sugieren un nuevo final al cuento, que resalta una situación de discriminación, y vuelven a preguntarles qué les parece. La edad del personaje se ajustaba de acuerdo a la edad del grupo.

CUENTOS PARA COMPLETAR

1. Discriminaciones étnico-raciales

Juan es un niño de 7 años y es negro. Todos los días la mamá de Juan lo lleva a su escuela. Allí no hay muchos niños negros. Hoy en el recreo, nadie quiso jugar con él.

Primera pregunta:

- ¿Cómo se puede completar este cuento?

Luego de escuchar las posibilidades presentadas por los/as niños/as, sigue el narrador diciendo: “y si en el cuento uno de los compañeros le gritara: “¡Vete de aquí, negrito!”.

- ¿Cómo se pondría Juan?
- ¿Qué les parece lo que le gritó el compañero?

2. Discriminaciones de género

Ana es una niña de 5 años. A ella le gusta ir a su escuela. Lo que más le gusta es poder jugar a la hora del recreo. Pero hoy, cuando ella y una amiga quisieron jugar al fútbol, solamente habían niños.

Primera pregunta:

- ¿Cómo se puede completar este cuento?

Luego de escuchar las posibilidades presentadas por los/as niños/as, sigue el narrador diciendo: “y si en el cuento los niños dicen que no, que ellas no podrían jugar. Las niñas preguntan por qué y los niños contestan: “Porque son niñas”.

- ¿Cómo se pondrían las dos niñas?
- ¿Qué les parece lo que sucedió?

3. Discriminaciones de personas con deficiencias

Cecilia es una niña de 8 años y anda en silla de ruedas porque no puede caminar. Hoy es el primer día que va a una escuela nueva. Su mamá dijo que estaba feliz porque vio que es posible moverse en el interior de la escuela en silla de ruedas. Pero Cecilia está preocupada.

Primeras preguntas:

- ¿Cómo se puede completar este cuento?
- ¿Por qué crees que Cecilia estaba preocupada?

Luego de escuchar las posibilidades presentadas por los/as niños/as, sigue el narrador diciendo: “y si en el cuento los compañeros y compañeras se rehusaran a estar con ella en el recreo porque no les gustaba empujar la silla de ruedas”.

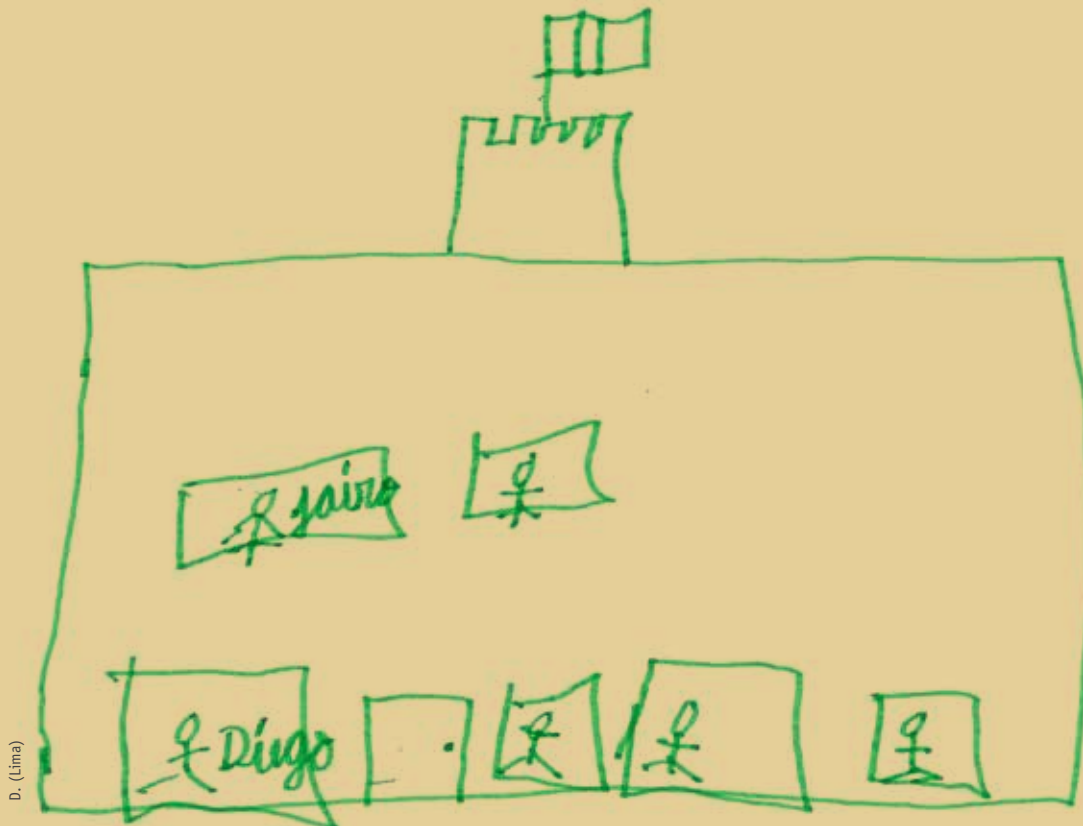
- ¿Cómo se pondría Cecilia?
- ¿Qué les parece lo que sucedió?

4. Otras discriminaciones

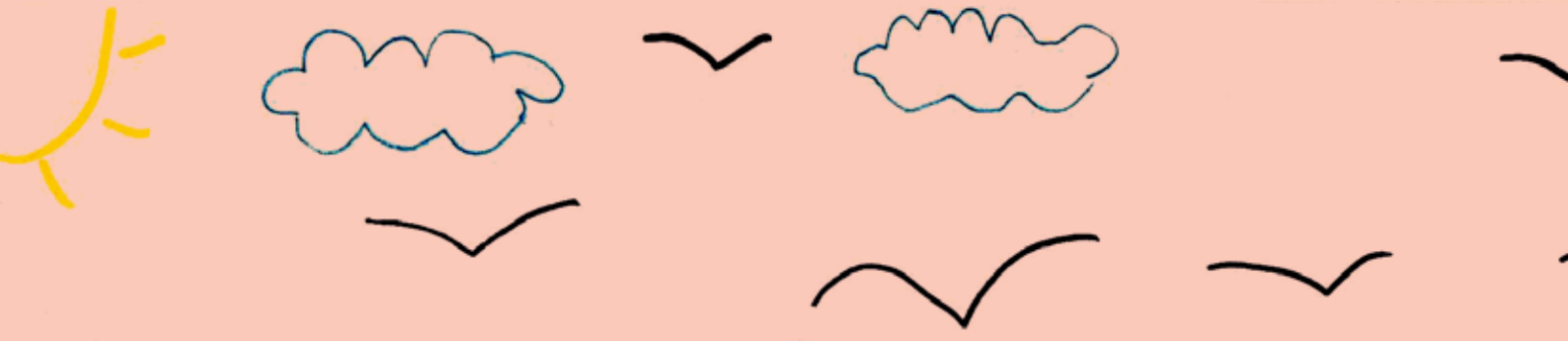
Andrés es un niño de 4 años y todos los días su mamá lo lleva a la escuela. Él prefiere no ir, quiere quedarse en casa porque en la escuela casi no tiene amigos y amigas, a nadie le gusta jugar con él, le dicen que es raro y hasta le pegan.

Preguntas:

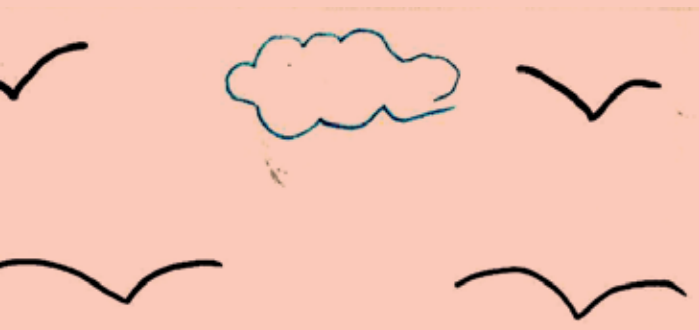
- ¿Por qué será que los niños y niñas lo consideran “raro”?
- ¿Cómo se sentirá Andrés?







N. (Lima)



¿Y QUÉ NOS CUENTAN...?

Nuestros hallazgos a partir de la escucha

Los niños y niñas

Los datos analizados a continuación fueron contruidos principalmente a través de las estrategias utilizadas con los niños en esta Consulta: presentación de los niños y sus compañeros a través de dibujos y conversaciones, presentación de la escuela por parte de los niños en ruta escolar guiada por ellos, fotografías de los compañeros tomadas por ellos y añadir un complemento a cuentos concentrados en los casos de discriminación contra los niños. Aunque no estaba previsto inicialmente, la cantidad de información presentada por ellos sobre su experiencia escolar creó la necesidad de que dicha información se destaque en un tópico específico. Él es presentado antes del tema de las percepciones y opiniones de los niños sobre el tema en foco, la discriminación en la educación en la primera infancia, ya que proporciona información importante para conocer, desde el punto de vista de los niños, los contextos en que este problema específico reside.

En ambos temas, damos prioridad a las palabras de los propios niños, tratando de ser lo más fiel posible a sus formas particulares de expresión, y para que el lector también pueda formular su propia comprensión de estas declaraciones.

Sobre su experiencia escolar

La importancia del juego

Lo primero que llama la atención, marcado por la presencia y abundancia de referencias, es la importancia del juego para los niños. Ellos dicen que el juego es lo que les gusta hacer en la escuela.

“ Se divierten jugando con las amiguitas, de atrapar y al escondite. ”

“ Divertirse con los colegas. ”

“ [No me gusta] cuando se termina el recreo,
me gusta más cuando jugamos. ”

Un niño de Perú resume:

“ Lo que más me gusta en la escuela es jugar y
lo que no me gusta es no jugar. ”

Coherentemente, los niños declaran que lo que más valoran en sus compañeros es compartir juegos:

“ Ella juega todo el tiempo, me gusta. ”

“ A ella le gusta jugar en el patio y le gusta correr. ”

“ Ella es genial, porque a ella le gusta jugar conmigo. ”

Los buenos amigos son aquellos que juegan con ellos, a quienes les gustan los mismos juegos; expresan que están felices jugando con ellos. Por otra parte, la negativa a jugar causa decepción, tristeza:

“ [Algo que no me gusta fue] cuando ella no quiere jugar conmigo. ”

“ J.V. no juega conmigo. ”

En la presentación de la escuela a los encuestadores, los niños insistieron en mostrar las canchas deportivas, patios o jardines en los que llevan a cabo juegos y actividades. Estos son los lugares que a los niños les gustan más en la escuela.

Otros estudios han señalado la gran importancia que los niños atribuyen a los juegos en su experiencia escolar. La Consulta sobre la calidad de la Educación Infantil que se realizó en Brasil (Campos e Cruz, 2006), por ejemplo, mostró la unanimidad de los 48 grupos de niños de cuatro estados brasileños sobre lo que no podía faltar en una guardería o preescolar de calidad: juguetes de calidad y en cantidad suficiente, espacios adecuados y permiso para jugar.

Teniendo en cuenta las condiciones reales observadas en las instituciones focalizadas en este estudio, se puede afirmar que pocos niños tienen, de hecho, las condiciones necesarias para ejercer este derecho a jugar. En general, tanto las condiciones materiales (infraestructura y juguetes disponibles) son precarias así como las prácticas pedagógicas actuales no dan la debida importancia al juego. Parece que no hay un reconocimiento del juego como una actividad privilegiada para fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños.

La fuerte presencia de conflictos y agresiones físicas entre colegas

Hay varias referencias a que los niños les pegan a los otros niños, especialmente los varones a las niñas y los niños mayores a otros niños pequeños. En Colombia y Perú, esto se hace más evidente. En dos escuelas de Bogotá, por ejemplo, los niños y las niñas narran situaciones de violencia, dicen que los más grandes no los dejan jugar y les dicen groserías.

Casi todos los malos recuerdos sobre sus colegas se refieren a un caso de pelea o violencia física. Varios niños dijeron frases:

“ Nos patean. ”

“ G. empujó a T. que se lesionó. ”

“ A veces ella se pelea conmigo y no me gusta. ”

Al informar sobre los episodios que los dejaron tristes, los niños casi siempre incluyen los casos de agresión física, tales como:

“ Un niño empujó a R. ”

“ Un chico me dio una patada. ”

“ Un chico me golpeó. ”

“ Ella me trata mal, me pellizca, me golpea y me siento mal. ”

La presencia de la agresión es tan fuerte, que en dos ciudades, Baixa Grande (Brasil) y Bogotá, los niños citaron entre las cualidades de un buen amigo que son niños fuertes, que los protegen de posibles agresiones de otros colegas. Esta necesidad de protección fue citada tanto por las niñas como por los varones:

“ Cuando alguien me pega, le dice a la profe. ”

“ Cuando ella descubre que alguien quiere pegarme, entonces cierra, entonces cierra la puerta. ”

Además de la violencia física, los niños también se refirieron al malestar causado por insultos y dice-que-dice entre colegas. En Baixa Grande (Brasil), por ejemplo, hubo muchas quejas como:

“ Sigue pegándole, maldiciendo al amigo (se refieren a diversos insultos tales como “diablo, desgracia, mierda”, “maricón, cerdo, perro”, ‘bruja del 61’). ”

“ Inventaron un chisme diciendo que yo le decía a ella ‘seca de la moda’. ”

En general, estos nombres incluyen algún grado de discriminación. Sin embargo, en Bogotá, las niñas parecen ser más sensibles a los apodos que se refieren a su apariencia física, citando que a una le digan gorda es motivo de tristeza.

En varios lugares, la cuestión de la violencia entre los niños se mezcla con las relaciones entre géneros. En una escuela de Bogotá, por ejemplo, las chicas se quejan de que los niños las golpean y no las dejan hacer las tareas; en Cartagena (Colombia), una niña dijo:

“ ;Usted sabe que los hombres son agresivos! ”

Y en Urubamba (Perú), una niña dijo que los niños les pegan a las niñas, y explicó que:

“ Sus padres les enseñan eso. ”

Mientras una niña dijo que los hombres son malos porque:

“ Sus papás les enseñan. ”

Y porque:

“ Agarran a las mujeres y las golpean. ”

Parece, pues, que las relaciones desiguales establecidas entre hombres y mujeres en sus comunidades son percibidas por los niños y se expresan en las relaciones entre niños y niñas en el entorno escolar.

Los castigos y las reprimendas de maestros y maestras

Los niños de tres países informaron las reprimendas de maestros por no hacer la tarea, hablar mucho o acosar a compañeros, situación muy común en las escuelas, donde es habitual que la disciplina de los niños tenga un papel importante. Esta situación es preocupante, ya que las conductas típicas de este grupo de edad no se toleran y raras oportunidades para el intercambio y el aprendizaje entre los niños están prohibidas. M.C., una niña de Baixa Grande (Brasil) expresa esta restricción cuando dice que en su sala de actividades.

“ No se puede hacer nada, solo hacer el deber, sentarse en la esquina. ”

Mientras que L., otro niño del mismo grupo, dijo que no le gusta:

“ Estar en silencio en el aula. ”

Pero aún más preocupante es que los maestros usan ataques físicos o verbales para que los niños se sometan a sus propósitos en relación con su comportamiento o rendimiento escolar, como se vio.

En una de las escuelas de Baixa Grande (Brasil) un niño se refiere indirectamente a la violencia sufrida el año anterior cuando dice que le gusta la maestra actual porque:

“ Ella es buena, no nos pega, no nos castiga mucho. ”

Varios colegas suyos describieron el caso de una profesora que:

“ Pellizcaba y les halaba el pelo a las personas. ”

Y también las castigaba de muchas otras maneras, como por ejemplo, diciendo que les dejaría sin recreo y a través de amenazas verbales:

“ Diciendo que no íbamos a estudiar el otro año [año siguiente], diciendo que nos expulsaría de la clase y nunca más íbamos a ser alumnos de ella. ”

Durante la presentación realizada por niños de una escuela en Bogotá, también se refirieron a la violencia docente: los niños mostraron un aula en la que un profesor dejó a un niño encerrado allí porque se había portado mal.

Las actividades más valoradas no están vinculadas a contenidos de aprendizaje típicamente escolar

Los locales de las instituciones educativas elegidas por los niños para mostrarlos a los encuestadores por lo general son los patios, instalaciones deportivas, aulas de informática, la biblioteca, la sala multimedia y la “sala de apoyo³”. Llama la atención que no presenten sus propias salas de actividades, lo que puede ser una indicación de que estos espacios no tienen un significado agradable o interesante para ellos.

De hecho, cuando dicen lo que más les gusta de su escuela, los niños ponen de manifiesto que las actividades que más aprecian son: dibujo, pintura, ver películas, jugar en la computadora, ver la televisión y leer con los compañeros en el recreo. Estas actividades, de naturaleza predominantemente lúdica, no son las más privilegiadas en la escuela ni las que se realizan con más frecuencia. No causa sorpresa, entonces, que en una escuela de Bogotá algunos niños dijeran que no hay nada que les guste, que aquel era “un lugar muy aburrido”.

Las niñas parecen valorar más las actividades típicamente escolares (copiar, escribir, resolver problemas, etc.) así como el buen comportamiento que consideran necesario para realizarlas. Entre estas actividades más típicamente escolares, tanto los niños como las niñas parecen preferir la lectura, lo que demuestra ser una actividad agradable para muchos niños.

La valoración de la belleza y de la naturaleza

La apreciación de la estética de los diferentes ambientes que forman la escuela y, en particular, la naturaleza atrajo considerable atención, que por lo general no es un aspecto destacado en la investigación con los niños. Otro ejemplo es la Consulta sobre la calidad de la Educación Infantil, antes citada, donde se encontró también el reconocimiento de esta dimensión a través de las declaraciones de los niños que la escuela:

³ Se trata de un salón que se utiliza en las escuelas de Brasil para desarrollar actividades con los estudiantes con discapacidades, trastornos generalizados y el desarrollo de altas habilidades/superdotación, dando servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminan los obstáculos a su plena participación en la escuela y en la sociedad.

“ Tiene que ser hermosa. ”

“ Tener cuadro en la pared para decorar. ”

“ No se deben arrancar las flores. ”

En uno de los colegios de Bogotá, por ejemplo, los niños dicen que disfrutan de bellos parajes, con flores y colores, como el jardín, y no les gustan los lugares feos, con sillas rotas o mal olor. En la misma escuela, un niño dice que no le gusta cuando atacan a los árboles y una niña relata que se pone triste “cuando las plantas se mueren”.

En un colegio de Lima, los niños también expresan su aprecio por la naturaleza y su belleza y muestran dos veces el jardín a los encuestadores, diciéndoles que les gusta mucho ver las plantas y las flores.

En Baixa Grande (Brasil), los niños dieron gran relieve al hecho de que la escuela ha decidido retirar una manguera que había en el patio con el fin de construir otra aula. Dijeron que no les gustaba que hubiera pasado eso, que eso:

“ Los dejó a todos tristes, porque el árbol es de la madre naturaleza. ”

Y porque ...

“ Traía alegría, traía un montón de gente que juega con nosotros, jugaba aquí, todo el mundo aquí. ”

La importancia de la alimentación

En Urubamba, posiblemente porque la situación socioeconómica de las familias de los usuarios es más precaria, los alimentos parecen ser más valorados que en otros lugares. Este tema está presente en las diferentes conversaciones de los niños: la comida de la escuela es citada como una de las cosas que más les gustan, la “tienda” es vista como un buen lugar porque allí se compra comida, buen amigo es aquel que da de comer y, una chica dijo que le gusta que su colega le compre comida. Una vez más se pone de manifiesto la capacidad de los niños de darse cuenta de los elementos importantes de su realidad.

Las discriminaciones

El instrumento que fue más sensible para captar la discriminación entre los niños estaba compuesto por cuatro cuentos cortos, que los niños, en grupo, estaban invitados a completar. Los tres primeros cuentos se centraron en las situaciones de discriminación relacionadas con las diferencias étnicas y raciales, de género y discapacidad, mientras que el último no definía qué características hacían que el personaje fuese un niño extraño rechazado por sus colegas. De manera complementaria, otras informaciones posibles gracias a las otras estrategias utilizadas con los niños, también se incluyen en esta presentación.

Discriminación étnico-racial

Este tipo de discriminación se identificó con mayor o menor intensidad entre los niños brasileños, colombianos y peruanos. En todas las ciudades incluidas en esta Consulta hubo grupos que, al interactuar con el primer relato presentado, justificaron el hecho de que los colegas no quisieran jugar con Juan, el personaje central:

“ *¡Porque es negro!* ”

“ *¡Porque era negrito!* ”

Hay grupos donde la discriminación no aparece directamente, sino indirectamente: en Fortaleza, un niño dijo que pensaba que:

“ *Juan era feo.* ”

“ *Ya que golpeó al otro.* ”

Este último hecho no fue narrado, pero que él suponía.

En Bogotá, durante la actividad de toma de fotografías de sus compañeros de clase, dos niños hicieron referencia a la discriminación étnica y racial para justificar por qué se excluye a los colegas de esta actividad: una señala la discriminación que sufrió, informando que el colega a quien no le toma la foto le dice:

“ *Cosas feas, como gorda F., como negra.* ”

Otro niño hace explícita su discriminación, diciendo que no le toma fotos a un colega:

“ *Porque es moreno y no me gustan los niños de color.* ”

En la misma ciudad, los niños claramente expresaron como tal discriminación es parte de su historia diciendo que:

“ *Los blancos tratan a los negros como esclavos.* ”

Como la gente por lo general quiere escapar de la identificación con un grupo subordinado, es comprensible que los niños negros o mulatos tengan dificultades en asumirse como tal. Así, en Cartagena, un niño designado como negro por un colega no aceptó esta clasificación, reaccionó cambiándola por “moreno”. En otra escuela en la misma ciudad, cuando una niña dijo que un colega era “negro”, el otro pronto corrigió:

“ *Negrito no, moreno. El sol es el que lo pone negrito, porque el sol quema.* ”

Esta observación corrobora lo encontrado por Díaz (2007), que relata el rechazo de una niña a jugar en el parque para no tomar el sol y por lo tanto no ponerse negra.

Las opiniones negativas sobre los negros que parecen circular en estas ciudades probablemente contribuyen a aumentar la dificultad de los niños a identificarse a sí mismos como negros. En Colombia, eso se explicó con más claridad. En Cartagena, durante la primera actividad realizada con los niños, en los dibujos de sí y de sus colegas, había fuertes referencias a dos niños descritos como negros, “gritones” y “desordenados” (no hacen caso, no ponen atención), son malos, “meten las patas” y salen pegándole a la gente. En una escuela en Bogotá, algunos niños dijeron que creían que:

“ *Los niños de color (...) a menudo son niños sucios que no se bañan y son ‘cansones’.* ”

La asignación de valor negativo a una característica del negro, su tipo de cabello, apareció en Baixa Grande (Brasil) cuando, en la descripción de una amiga, un niño dijo que ella tiene “pelo bueno” y explicó, respondiendo a preguntas de la encuestadora, que “pelo bueno” es el pelo liso. Para mayor claridad, se informa que en Brasil es común la denominación “pelo malo” para el cabello típico de los negros.

Llama la atención que la existencia misma de la diferencia percibida entre el grupo dominante y los negros sea señalada por los niños como un factor importante para la discriminación. Así, los niños de Fortaleza aclararon de una manera muy natural que la razón para la discriminación del personaje era el hecho de que era diferente de los demás: nadie quería jugar con el niño:

“ *¡Porque los amigos de Juan es blanco! El blanco no juega con el negro, ya que el blanco solo juega con otro blanco.* ”

El mismo concepto parece guiar a los niños de Bogotá y Urubamba (Perú): primero, algunos muchachos dijeron que ellos consideran a “los niños de color diferentes”, y después, algunos niños dijeron que hay una niña “rara”, A., que es negra:

“ *Hasta le dicen ‘¡A. negra!’, ella se pone triste y llora.* ”

Para estos niños raro es ser diferente, por lo que a los compañeros:

“ *No les gusta jugar con los negritos porque son blanquitos.* ”

Otro componente que al parecer influye en el rechazo de los negros por parte de los niños es el hecho de que pertenecen a una minoría con la que no tienen mucho contacto. En Fortaleza, por ejemplo, un niño dijo que la discriminación del personaje del cuento sucedió:

“ *Porque muchos son de color blanco y él es negro.* ”

De hecho, en esta escuela los negros son una minoría, lo que posiblemente, también sucede en su comunidad. Vale la pena señalar que uno de los grupos de la misma

escuela, al completar el último cuento, dijo que un niño extraño es diferente, desconocido y negro, reforzando esta idea de diferente (no un diferente neutral, sino con algún matiz negativo).

Lo contrario también se puede constatar en una de las instituciones de Bogotá, donde los dos grupos de niños creían que el color de la piel no era un impedimento para hacer amigos y compartir juegos, hay cinco estudiantes negros, que les dan a los niños la oportunidad de conocerlos y convivir con ellos. Aunque no se pueda señalar como un factor determinante, es probable que esta interacción les permita a los niños construir sus propias opiniones acerca de estas personas, es importante para disminuir el peso de los prejuicios que circulan.

De hecho, al explicar sus puntos de vista, ilustrar y confirmar cuanta discriminación existe, los niños recurren a experiencias personales (“¡vi allá cerca de mi casa!”), mostrando cómo y cuánto la cantidad de contextos en los que viven influyen en la construcción de una visión racista, que considera la segregación natural entre los negros y los blancos.

Otra fuente de experiencias que alimenta e influye en la manera como los niños se relacionan con este tema son los medios de comunicación. Un buen ejemplo es proporcionado por los comentarios de un niño de Baixa Grande sobre el conocimiento que tenía, a través de la televisión, en relación a la pena para los casos de discriminación racial. Él dijo:

“ He visto a muchas personas que las detuvieron porque insultaron a otra persona diciéndole negro allá en São Paulo (...) eso es racismo, es un crimen. ”

Así, a través de la televisión el niño se dio cuenta de la legislación vigente y los casos en que fue aplicada, lo que parece tener una fuerte influencia en su posición sobre el tema.

Cabe destacar también que todos los grupos eran muy sensibles a los sentimientos que la situación de discriminación provoca en Juan, el personaje del cuento, diciendo que estaba “triste, molesto,” sufrió y lloró.

Estos sentimientos parecen influir sobre sus opiniones acerca de la situación, ya que afirmaron que:

“ Él se pone triste, es tan malo hablar de esa manera con él. ”

“ Que esto es feo, porque a Juan no le gusta que le griten. ”

“ Es malo porque siempre se pone triste. ”

Por lo tanto, parece que, más importante que el hecho de la discriminación no ser correcta o justa, es que causa sufrimiento. Posiblemente movidos por este sentimiento de solidaridad con el personaje infantil del cuento, desaprueban la actitud de quién le dijo que se fuera (“el colega que dijo esto es muy malo, malo, malo”, “muy malo”, “esto es muy feo”) y se han comprometido a ayudarlo, diciendo que iban a:

“ Decirle a su madre. ”

“ Hablar con la maestra. ”

“ Jugar con él. ”

Género

Cabe destacar la casi unanimidad entre los niños y niñas acerca de la idea de que hay juegos “correctos” para cada género. En Colombia, por ejemplo, los chicos dicen que:

“ El fútbol es un juego para los niños. ”

En que:

“ Nunca dejarían que las niñas jueguen. ”

Incluso las niñas sienten que no pueden jugar con juguetes típicamente masculinos, como cochecitos, coincidiendo con colegas que dicen, muy seguros de sí, que:

“ ¡Es juguete de hombre! ”

Además, aun cuando se quejan de la posición de los niños, que dicen que las niñas no pueden jugar al fútbol, las niñas reconocen que no admiten que ellos jueguen con muñecas. En el Perú, cuando la encuestadora sugirió la posibilidad de que las niñas

jugaran trompo, ningún grupo admitió argumentando que este

“ *Es juego de hombre (...) las niñas no saben este juego.* ”

En Urubamba (Perú), los niños parecen admitir que niños y niñas participen juntos en algunos juegos (por ejemplo, voleibol), pero otros son exclusivos de las mujeres (por ejemplo, las niñas juegan con muñecas). Un niño dice que los niños no pueden jugar con las mujeres e incluso pregunta:

“ *¿Por casualidad somos mujeres?* ”

En Cartagena (Colombia), se constató no solo las diferencias de género, sino la animosidad entre ellos cuando un niño dio la siguiente explicación:

“ *Las niñas son femeninas y los niños son masculinos. Así, las chicas deben odiar a los niños porque no las dejan jugar y los niños deben odiar a las chicas porque... ¡son niñas!* ”

Esto parece ser una situación familiar, ya que en esta ciudad, cuando discuten sobre la situación vivida por el personaje Ana, la protagonista del segundo cuento para completar, varias niñas se quejaron de discriminación que ellas mismas han sufrido por ser mujeres.

Cabe señalar que esta hostilidad se confirmó también en la ciudad de Urubamba (Perú), donde varias niñas expresaron opiniones muy negativas sobre el género masculino: dijeron que no deben jugar con los hombres, y que no iban a jugar con los niños porque:

“ *Son malos, nos pegan.* ”

“ *Son torpes.* ”

Una niña le explicó a la encuestadora que los niños son malos porque sus papás les enseñan a ser así, que los hombres agarran a las mujeres y las golpean.

Tal vez el hecho de que viven en esa coyuntura y haber experimentado, de alguna manera, la situación vivida por el personaje, hace que las niñas tengan más empatía con Ana. Así, mientras que hay una tendencia a que los chicos opinen que:

“ El fútbol es para los hombres. ”

Las niñas tienden a juzgar que:

“ Es feo que los chicos no dejen que las niñas jueguen al fútbol. ”

La reacción de las chicas ante la postura discriminatoria de los niños se divide entre la queja y la no reacción, con aspecto de acomodadas a la situación (dijeron, por ejemplo, que no les interesa este deporte), una posición que fue más frecuente en Bogotá. Algunas incluso dicen que el fútbol no es un juego de niñas. Se puede levantar la hipótesis que a algunas de estas niñas no les gusta mucho el fútbol, pero otras prefieren no expresar el descontento con la situación de discriminación, negándolo.

Las experiencias personales que los niños han tenido en relación con esta temática marcan su percepción acerca de la misma, como se esperaba. En Fortaleza, por ejemplo, un niño justificó su afirmación de que:

“ La niña también puede jugar al fútbol. ”

“ Un niño juega con una niña” (cerca de su casa). ”

En Baixa Grande (Brasil), los chicos relataron:

“ Yo tenía una compañerita de clase en São Paulo que jugaba al fútbol todos los días conmigo. ”

“ Yo jugaba donde estudiaba allí, en Marechal, y las chicas jugaban junto con los varones, a veces. ”



La experiencia personal también es útil para que el niño se ponga en el lugar del personaje. Esto fue lo que le ocurrió a un chico de Colombia que, después de expresar una posición menos sexista que la de los colegas, la justificó haciendo referencia a una situación de exclusión experimentada por él en relación con el grupo de una compañera, y concluyó que piensa que es malo lo que le sucedió al personaje porque sus compañeros “no lo dejaron entrar [en el grupo/en el juego]”.

Las recomendaciones de los adultos importantes para los niños, sus padres y maestros, también las recuerdan. En un colegio de Lima, una niña dijo que no juega al fútbol porque su madre no la deja y, en Fortaleza, cuando vieron un espacio de la escuela en el que ellas jugaban, un grupo de niñas explicó que los niños no participaban en los juegos de imaginación de ellas porque:

“ La mujer es para que juegue con la mujer y el hombre con el hombre. ”

“ La tía me dijo que no debe jugar con hombres. ”

Estas recomendaciones, por venir de los adultos que tienen poder y son referencias para los niños, probablemente obstaculizan que ellos tomen nuevas posiciones acerca de las relaciones entre los géneros. Además de las recomendaciones o reprimendas explícitas, los niños reciben mensajes indirectos de la familia acerca de las diferencias que surgen de su pertenencia a un género en particular, un claro ejemplo es la adopción de uniformes escolares diferentes para niños y niñas, que son obligatorios en diversas escuelas.

Además de las influencias recibidas en los ambientes más inmediatos, también las informaciones conducidas por los medios de comunicación contribuyen en la construcción de puntos de vista de los niños. Un niño de Baixa Grande (Brasil), por ejemplo, explicó su opinión en favor de que las niñas jueguen con la pelota recordando que:

“ Salió en la televisión ;un montón de mujeres que juegan al voleibol!
Las niñas que luchan ... ”

Es decir, las niñas practicando un deporte (lucha libre) que no se encuentra entre los más tradicionalmente asociados con la feminidad. Un caso interesante porque expresa

las posibles tensiones entre los diferentes deseos del niño, es otro niño de la misma ciudad que informó que:

“ *Las niñas de mi escuela allá en São Paulo, todos los días, en la clase de educación física, las niñas querían jugar al fútbol y los niños no las dejaban. Mis colegas me dicen: ‘No, no se puede’. Y yo loco para decirles: ‘No, ¿no se puede? ¿Y por qué lo dan en la televisión? ¿Las niñas no pueden jugar? ¡Sí que pueden!’* ”

Vale la pena señalar que la experiencia misma de discutir con sus colegas sobre el tema, en la que los niños discuten nuevas experiencias y puntos de vista, puede ser una oportunidad para revisar los conceptos de los niños y provocar cambios de opinión. Un ejemplo de esto muy significativo ocurrió cuando un grupo de Baixa Grande (Brasil) se puso a opinar sobre la situación vivida por el personaje Ana, un muchachito había dicho que el chico no quería prestarle la pelota porque:

“ *Solo los niños juegan al fútbol.* ”

Pero, después de la conversación con los compañeros, mediada por la encuestadora, le preguntó si podía cambiar de opinión, y ante el consentimiento para ello, volvió a hacer la continuación del cuento, diciendo que el personaje había pensado mejor y decidió cambiar de opinión y dejar que las chicas jugaran al fútbol.

También es necesario destacar la capacidad que los niños demuestran para imaginar los sentimientos de los personajes frente a una situación de discriminación presentada. Tanto los niños como las niñas son sensibles a los sentimientos del personaje, dicen que Ana se sentiría muy mal, se pondría triste, llorando.

Deficiencia física

Los sentimientos y las opiniones de los niños sobre las personas con discapacidad se expresaron casi exclusivamente cuando completaron el cuento de Cecilia, las demás estrategias llevadas a cabo prácticamente no generaron ninguna información sobre este tema.

Las palabras de los niños acerca de la situación que enfrenta el personaje revela una

faceta aún no explorada en la investigación a que tuvimos acceso: la preocupación por la seguridad física de un niño discapacitado. Esta preocupación parece provenir de una visión de esta parte de la población como algo frágil, mucho más probable de que se lastime que las otras personas.

Esto se puede ver en varias ciudades. En Fortaleza, los niños dijeron que el personaje estaba preocupado por las siguientes razones:

“ Porque ella tiene miedo de que los chicos corran y la tiren al piso. ”

“ Tiene miedo de caerse de la silla de ruedas y golpearse la cabeza contra el pavimento del colegio. ”

Niños de Cartagena pensaron que Cecilia estaba preocupada por la posibilidad de que su uniforme quedara atrapado en la silla de ruedas y que podía caerse y lastimarse. En una escuela de Lima, un grupo expresó esta idea de la fragilidad de la persona con discapacidad para explicar la preocupación de su personaje por el miedo a hacerse daño (“la pelota puede golpearla”); en otra escuela de la misma ciudad, los niños llegaron a imaginar que el personaje se cayó de la silla de ruedas y tuvo que ir al hospital.

La asignación de esta característica (fragilidad) a la niña discapacitada parece basarse en algunas reacciones de distanciamiento: en Urubamba (Perú), por ejemplo, los grupos dijeron que no iban a jugar con el personaje porque podría caerse. En Bogotá, donde los chicos de las dos salas pusieron de manifiesto una posición de distanciamiento (o no amistad) con una persona con discapacidad, parece ser el temor de que ese contacto cause un accidente, pero no quedó claro si esto se debía a tener cuidado con la chica discapacitada o simplemente el deseo de evitar tener problemas con la disciplina escolar.

Además, también se encontró rechazo al personaje que usaba silla de ruedas, el que fue expresado de diversas maneras. En primer lugar, un rechazo debido a la diferencia que los niños perciben de la condición de usuario de silla de ruedas, como ocurrió en Fortaleza, donde ellos justificaron la segregación y el hecho de ser motivo de risas.

“ Porque los muchachos que estaban en el patio de recreo con ella ;se echaron a reír! Porque ella estaba en una silla de ruedas y ellos no, [los muchachos se rieron] porque ella estaba en una silla de ruedas y ellos no estaban. ”

Para ellos, entonces, el problema parecía estar en el hecho de que el personaje es diferente de la mayoría. Otra manifestación del rechazo fue la observada en Baixa Grande (Brasil), en donde los niños dijeron que:

“ La gente no jugaban con ella por algo más: porque estaba en una silla de ruedas. ”

“ A la gente no le gusta quedarse con las personas que están en una silla de ruedas. ”

En algunos grupos, el uso de la silla de ruedas no parece ser una razón para el rechazo, pero es visto como una limitación para la participación en los juegos y esta suposición de que el niño discapacitado no puede jugar lleva a su no inclusión. Esto es principalmente porque, en un primer momento, solo proponen juegos que implican un mayor movimiento con las piernas. Era común que en un primer momento alegaran que sus colegas no quisieron jugar con Cecilia:

“ Porque ella estaba en la silla, ellos querían jugar correr, esconderse, y ella no podía a causa de la silla. ”

“ No quería jugar porque no podía caminar. ”

“ ¡No se puede jugar en una silla de ruedas! ”

“ Ella no podía jugar en el recreo. ”

“ Tenía un problema en las piernas y estaba en la silla de ruedas. ”

Con la mediación de la encuestadora (con preguntas como “¿pero no habían otros juegos en los que ella podía participar?”), los niños citaban otras posibilidades:

“ Jugar de contar chistes. ”

“ Con papel y tijeras se puede jugar. ”

“ Hay juegos de muñecas, de Barbie. ”

Al considerar estas posibilidades de juegos que se podrían compartir con un niño que usa una silla de ruedas, la condición de niño parece que pasa a predominar sobre la del discapacitado.

Llama la atención la gran acogida a la niña usuaria de silla de ruedas por parte de niños que asisten a dos instituciones, una en Bogotá y otra en Baixa Grande (Brasil). De acuerdo con la encuestadora que desarrolló estrategias de escucha de los niños en la primera ciudad:

“ Tanto los niños como las niñas expresaron que la discapacidad no es un obstáculo para tener amigos y, en consecuencia, sería importante integrar a la niña del cuento a varios juegos (a las escondidas, la lleva, congelados, jugar al carro con ella etc.) ”

En una escuela de Baixa Grande, los niños pensaron en varias posibilidades interesantes para que la niña discapacitada se divierta con sus compañeros, teniendo en cuenta que ella podría incluso, por ejemplo, jugar de atrapar, y al escondite, si una persona la ayudara con su silla; también se mencionan varias otras actividades más tranquilas que se podrían incluir:

“ Se puede jugar a contar chistes. ”

“ Conversar con sus compañeros de clase. ”

“ En el juego de policías y ladrones, podría ser la delegada, que permanece sentada, mirando el rostro de los policías. ”

Las experiencias personales con respecto a este tema ya vividas por los niños parecen favorecer posiciones más positivas. Es lo que sucedió en Baixa Grande, donde hubo una mayor acogida al personaje con discapacidad: un niño dijo, por ejemplo, que ya vio en São Paulo, un “baño para usuarios de silla de ruedas”, y le explicó a sus colegas como es este cuarto de baño, y otro chico dijo que vio “una gran cantidad de personas que andaban en sillas de ruedas haciendo ejercicios.”

Estas experiencias se limitan al entorno extracurricular cuando la institución frecuentada por los niños no es inclusiva. En uno de los colegios de Bogotá, por ejemplo, no puede

ponerse en contacto con los niños con discapacidad, ya que no hay en esta escuela ningún niño con esta característica, porque, de acuerdo con el/la informante explica, “la institución no es una centro de educación especial”. Está claro que la percepción de que estos niños deben ser tratados por separado en relación a los “normales”, y no hay por lo tanto ninguna intención/deseo de incluirlos en las escuelas regulares.

Al ser cuestionadas sobre la posible presencia de un niño que usa una silla de ruedas en la escuela, los niños perciben y señalan las dificultades que enfrentaría debido a que la estructura física local está mal preparada para la inclusión. En Cartagena, por ejemplo, llaman la atención sobre el hecho de que Cecilia no podría subir las escaleras para ir a la cancha a jugar.

En la mayoría de los grupos escuchados en esta Consulta se observó una diferencia entre las posiciones de los niños y las niñas: en general, las niñas son más sensibles a las preocupaciones que se conectan al personaje del cuento y más solidarias en la búsqueda de soluciones. Por otra parte, en Lima, las niñas atribuyeron al personaje del cuento el peligro de ser lesionado por los niños: ellas dijeron que ellos eran malos, no la ayudaban, ella podría salir lastimada. Tal vez para esto contribuye el hecho de que el personaje es una niña como ellas, y, como ya se ha mencionado, a menudo las niñas ya tienen experiencias de discriminación por parte de los niños.

Un hecho común entre los niños también es la sensibilidad demostrada para con los sentimientos del personaje. Todos los grupos fueron sensibles a la reacción del personaje ante la posible exclusión. Los niños declararon que:

“ *¡Ella estaba triste, llorando!* ”

“ *¡Triste!* ”

“ *¡Llorando!* ”

En Fortaleza, una niña de cinco años de edad, manifestó su capacidad de ponerse en el lugar del personaje, diciendo:

“ *Si yo estuviera en una silla de ruedas yo también
querría que las chicas jugaran conmigo.* ”

Vale recordar que esta capacidad de descentración de su propio punto de vista indica un momento importante en el proceso de superar el egocentrismo que es típico del niño pequeño, y es fundamental para el logro de la autonomía moral.

“Extraño/raro”

La discusión sobre el último cuento para completar constituyó una gran oportunidad para aprender lo que los niños que participan en esta Consulta consideran que es un chico extraño/raro (el nombre cambió ligeramente en un esfuerzo por aclarar esta idea a los niños). Tal era la característica de la protagonista del cuento y la razón de que sea rechazada por sus compañeros.

Una suposición común es que era diferente de los demás en relación a algún aspecto: altura, color de la piel, ropa diferente. También era común la suposición de que era desconocido, que indica la importancia que los niños atribuyen al conocimiento para la aproximación con los demás. Algunos ejemplos:

“ Mucho más pequeño que el otro. ”

“ Fue negro mientras sus colegas eran blancos. ”

“ Sin camisa o sin zapatos. ”

“ Un chico que nadie conoce. ”

“ La gente no lo conoce. ”

Otra hipótesis planteada por los niños fue que el personaje no era muy sociable:

“ No habla con nadie. ”

“ Conversa con la persona y cuando pasa a la orilla otra vez no habla. ”

“ Cuando una persona está en su casa y habla con los otros y en el momento en que la persona al otro día ... no habla y no dice nada. ”

“ Él era tímido. ”

El hecho de no jugar también es visto como una razón para ser considerado extraño/raro:

“ Él no quería jugar con nadie y las niñas le decían raro. ”

“ Hay una niña [de la clase] que termina la tarea más rápido que nosotros, entonces termina y se queda muy tranquila en su rincón, solo juega si la profesora le dice. ”

“ Un niño que no puede jugar, que no puede correr. ”

Esta idea está en consonancia con la estrecha relación que los niños hacen entre ser un niño y jugar.

También, aparecen las justificaciones para que un niño sea evaluado por extraño/raro que son despectivos: tener enfermedades físicas o, especialmente, mentales; o ser “negrito”. Algunos ejemplos:

“ Con un montón de cosas, un montón de problemas de enfermedad ”

“ Es un poco loca. ”

“ Es loco. ”

“ Enfermo mental. ”

“ Estar enfermo mentalmente, ir a un psicólogo, ser hospitalizado. ”

Finalmente, un grupo de respuestas se relacionaba al comportamiento, en especial “hacer cosas malas”:

“ Tirarle piedras a las personas, robar la casa. ”

“ No se baña, se porta mal o es grosero. ”

“ Insulta. ”

Es necesario destacar el hecho de que un colega tenga algunas características diferentes a los demás, no constituye un elemento de disuasión para ser aceptado por ellos. En Fortaleza, por ejemplo, durante la actividad de presentación de sí mismo y de los colegas, un niño se refirió a un colega que “habla tartamudeando” como uno de sus mejores amigos, a pesar de este problema, este colega es considerado “muy bueno” y los niños dicen: “juego con él, hablo con él.” Parece, pues, que existen otros elementos a considerar para que, aun siendo un colega diferente, sea acogido por el grupo.

Fue posible tener acceso a la perspectiva de una niña que se siente discriminada por tener sobrepeso. Informó que un colega le dice gorda, lo que también sucede en su hogar. Dijo que si un adulto en su familia hace eso a ella “no le importa”, pero si uno de sus hermanos le dice gorda, ella le pega, pero cuando sucede en la escuela, ella no le dice a la profesora. Justifica este silencio diciendo que ella no hace “intriga” y “porque me da lástima”. Sin embargo, teniendo en cuenta que ella no reacciona ante los insultos de los adultos en su casa, podemos considerar la hipótesis de que ella solo reacciona cuando se siente a la par con el agresor o en situaciones donde se siente segura para hacerlo, lo que parece que no sucede en la escuela; tal vez el silencio es una forma de no explicar más la situación, negarlo no llama la atención sobre su existencia.

Vale la pena señalar que una característica de los niños que no es vista como extraña o “rara”, pero eso es un motivo de discriminación es su edad en relación con los demás. En otras palabras, no existe discriminación solo entre generaciones, sino también entre los grupos de niños de diferentes edades. Así, en Cartagena (Colombia), los niños citan muchos conflictos entre “grandes” y “pequeños”, cuando los primeros imponen su voluntad sobre el uso de los espacios y agreden a los menores:

“ Nos gritan y nos dicen ¡Vete de aquí y no vuelvas nunca más! ”

“ ;Nos hablan como si fueran nuestros padres! ”

Los niños de Infantil que funcionan en las escuelas que tienen clases de la escuela primaria y secundaria es más probable que sufran este tipo de discriminación.

En general, los niños expresan su solidaridad con el protagonista del cuento y son sensibles a sus sentimientos: dicen que el personaje se pondría triste, lloraría. Los niños parecen menos acogedores que las niñas: algunos incluso sugieren que, dada la situación de rechazo, se cambie de escuela. Ya las niñas suelen decir que harían

esfuerzos para integrar al niño “raro”. En Baixa Grande se expresó mucho acogimiento al personaje: los niños dijeron que:

“ Iban a jugar y jugar a contarle cuentos. ”

La encuestadora les preguntó:

“ ¿Aun siendo extraño? ”

A lo que un niño respondió:

“ Sí, jugaría mucho con él (...) tener amigos es lo que importa. ”



V. (Cartagena)

Las personas adultas

Las entrevistas con los adultos tuvieron como objetivo identificar el bagaje cultural y simbólico en torno a la discriminación que estos traen a las escuelas como síntesis de sus experiencias de vida en distintos espacios y a lo largo del tiempo. También tuvieron la intención de identificar relaciones de poder al interior de las escuelas que establecen las jerarquías, algunas de ellas funcionales. Es un estudio exploratorio que dice de la situación de las escuelas específicas que participaron. Sus hallazgos pueden ser considerados como una tendencia, pero ciertamente no como una representación de todas las escuelas públicas de Brasil, Colombia y Perú.

Se aplicaron 135 cuestionarios⁴ estructurados a tres tipos de públicos en los tres países: profesores(as)/ directores(as)/ coordinadores(as) pedagógicos(as); a madres/ padres/ responsables y a otras(os) trabajadoras(es) de la educación como el personal de servicio (limpieza y portería). El 47% perteneció al primer tipo, es decir a la plana docente incluyendo directores y coordinadores pedagógicos; el 36% a padres y madres de familia; y el 17% al personal de servicios de las escuelas. Poco más de un tercio (35%) tenía entre 45 y 59 años de edad, el 28% entre 22 y 34 y el 27% entre 35 y 44 años. Cabe resaltar que el 83% de encuestados fueron mujeres y que más de la mitad (56%) tenía educación superior incluyendo pos-grado.

Algunos hallazgos

Inicialmente, a todos se les preguntó sobre sus orígenes y enseguida, sobre su identidad étnico-racial. La intención fue provocar una reflexión sobre cómo se percibían, cómo se ubicaban en relación con el tema. El origen se relaciona necesariamente con la familia, con el lugar de donde vienen. A su vez, la identidad tiene que ver con cómo la persona se considera a sí misma. La indagación sobre ambos asuntos de manera separada generó una especie de sorpresa. Para responder, los entrevistados tenían que

⁴ La diferencia entre el total previsto (144) y el total realizado de entrevistas (135) se explica por la cantidad de profesionales contratados por escuela. Algunos de los centros elegidos eran bastante pequeños, tenían apenas dos clases de educación infantil, por lo tanto un total de dos maestros/as. Esto también ocurrió con trabajadores de limpieza (algunos eran los mismos) y directores/as.

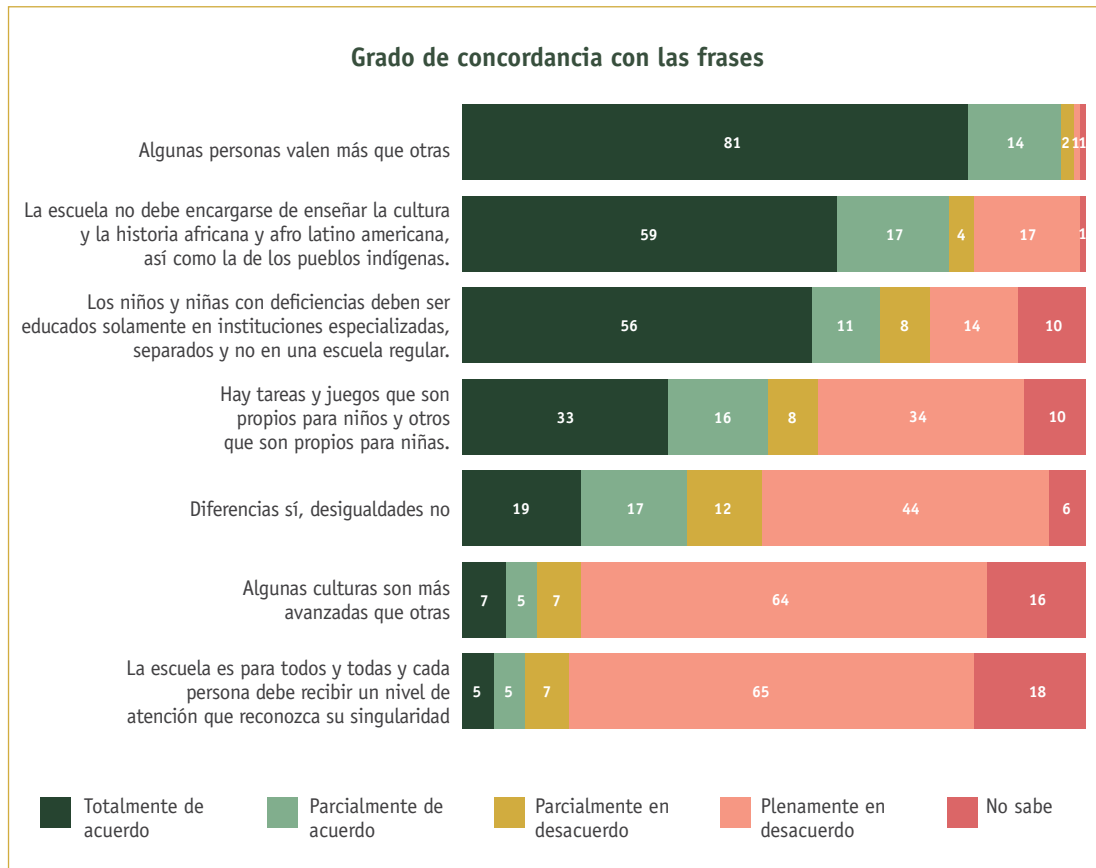
elegir entre las opciones presentadas en un listado. Éstas fueron: indígena; negro; descendiente de blanco europeo; descendiente de asiático; y otros. El 33% dijo “Soy mestizo y me considero mestizo”. Como esta opción no estuvo en la lista, fue tabulada como “otros” pero registrando la especificidad.

En seguida, tras la lectura de una serie de frases conocidas, del sentido común o de los discursos escolares, el encuestador propuso un ejercicio de opinión. Preguntó sobre el grado de concordancia con las frases siguientes:

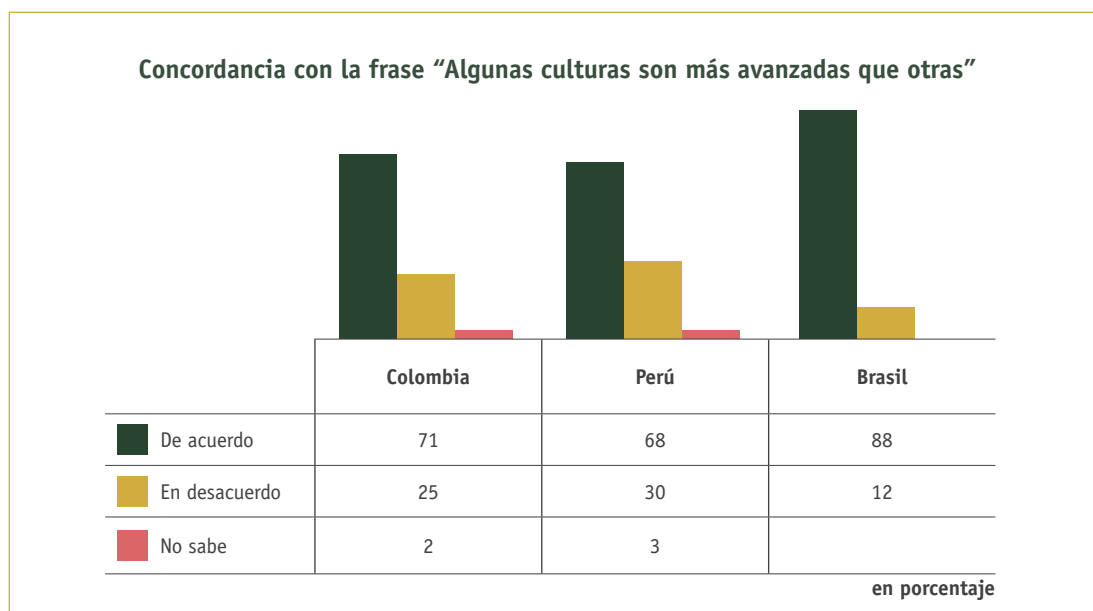
- 1) Algunas personas valen más que otras.**
- 2) Diferencias sí, desigualdades no.**
- 3) Algunas culturas son más avanzadas que otras.**
- 4) La escuela es para todos y todas y cada persona debe allí recibir un nivel de atención que reconozca su singularidad.**
- 5) Niños y niñas con deficiencias deben ser educadas solamente en instituciones especializadas, separadas, y no en la escuela regular.**
- 6) Hay tareas y juegos que son propios para niños y otros que son propios para niñas.**
- 7) La escuela no debe hacerse cargo de enseñar la cultura y la historia africana y afro latinoamericana ni tampoco de los pueblos indígenas.**

En general, las respuestas con relación a las frases expresan una base contraria a la aceptación de la discriminación. Se han mostrado de acuerdo, por ejemplo, con que la escuela debe atender a todos los y las estudiantes en su particularidad (95% - de los cuales el 81% está totalmente de acuerdo y 14% parcialmente de acuerdo) y en desacuerdo con que algunas personas valen más que otras (72%). Sin embargo, llama la atención la concordancia con algunas frases que explicitan rasgos discriminatorios, como el 76% que considera que existen culturas más avanzadas que otras; el 48% (versus 42%) que considera que existen roles y juegos apropiados para niños y otros distintos para niñas; y, el 36% que considera que las personas con discapacidad deben asistir solamente a escuelas especiales.

Recuadro completo



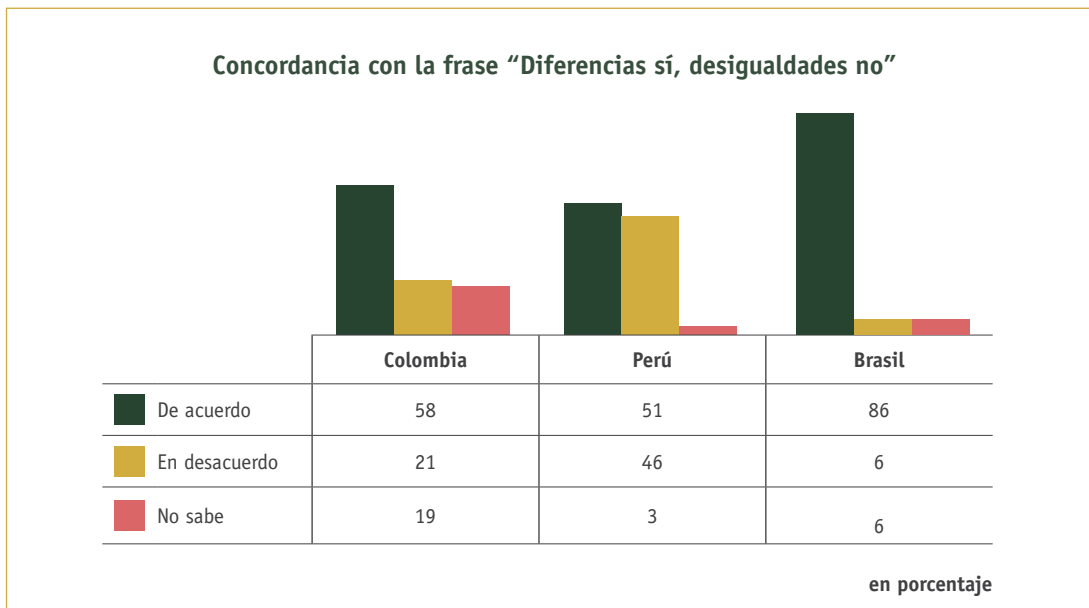
No hay lugar a duda de que existe una tendencia de opinión semejante en las instituciones educativas de los tres países sobre la responsabilidad de las escuelas sobre cada uno de los estudiantes, de que todos los seres humanos tenemos un mismo valor e incluso, aunque en menor medida, de que existen diferencias, pero no desigualdades (67%). También es contundente la tendencia a considerar la existencia de culturas más avanzadas que otras, con lo que pueda significar eso. Con respecto a la primera frase, no hubo mayor diferencia en la opinión de los adultos encuestados de los diferentes países. Sin embargo, sí hubo diferencia en la opinión sobre la existencia de culturas más avanzadas que otras y en la aceptación de la frase “diferencias sí, desigualdades no”. Esto merece mayor reflexión.



Ciertamente que la mayoría en los tres países concuerda con esta frase. Sin embargo, es notoria la contundencia de la certeza en Brasil (88%) a diferencia de Colombia y principalmente de Perú. Se puede afirmar que en las escuelas peruanas que participaron en la encuesta, no hay un consenso en considerar que existen culturas más avanzadas que otras, ya que casi un tercio está en desacuerdo. Lo mismo sucede con las escuelas colombianas ya que 25% está en desacuerdo.

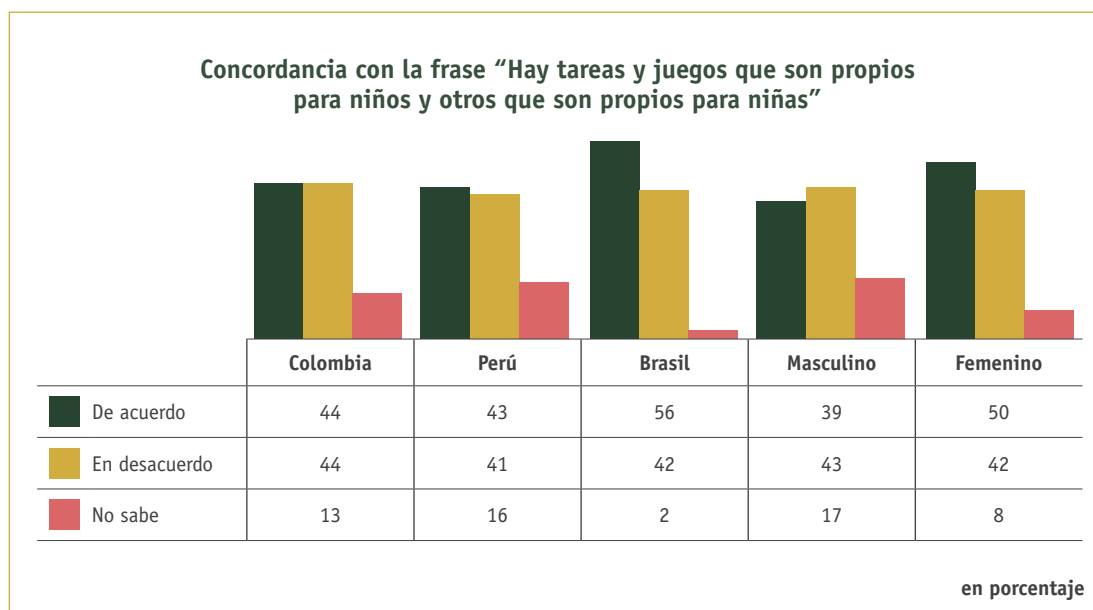
La concordancia con la frase “Diferencias sí, desigualdades no” también merece ser detallada. Sumando los que están totalmente de acuerdo con los parcialmente de acuerdo se alcanza el 67%. Sin embargo, los relatos de los investigadores destacaron la dificultad que tuvieron los participantes para entender lo que se quería decir con la frase. Esto nos sugiere que existe en los entrevistados una distancia con los conceptos y debates acerca de algo esencial para la superación de las discriminaciones: la celebración de las diferencias, la diversidad y lo plural que combinan con el combate a las desigualdades.

Cabe notar la diferencia en el grado de acuerdo que existe entre las escuelas de los tres países.



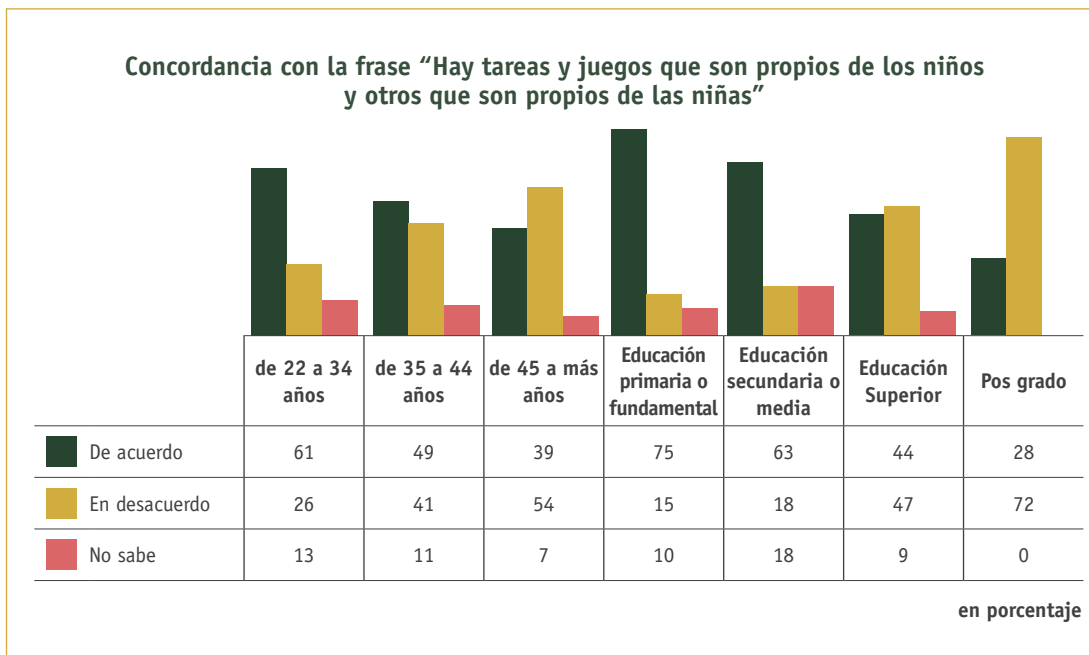
En las escuelas peruanas y en menor medida en las colombianas la concordancia con esta frase no es tan contundente como en el caso de las brasileras que llega hasta el 86%. Es notoria la diferencia mínima de 5% en las escuelas de Perú. Las opiniones están casi divididas por la mitad. Este puede ser un tema de indagación para futuras investigaciones en las que los conceptos de “diferencia” y “desigualdad” puedan ser definidos por los sujetos y relacionados con las ideas de culturas más o menos avanzadas para poder observar la aceptación o rechazo a la diversidad. En este estudio, aunque no representativo, lo interesante es que sí nos da la idea de una tendencia.

Con respecto a la frase “hay tareas y juegos que son propios de niños y otros que son propios de niñas” las respuestas muestran la no existencia de un consenso. Hay una diferencia mínima de seis puntos porcentuales entre quienes están de acuerdo con la frase y quienes no lo están. Sin embargo, es interesante dar una lectura a lo que cada quién opinó sobre ella, ya que sí encontramos diferencias de opinión.



En las escuelas de los tres países las opiniones expresadas por los adultos están divididas. No hay consenso en cuanto a la frase que dice que hay tareas y juegos apropiados para los niños y otros para las niñas. Sin embargo, es de notar que fueron las mujeres quienes de manera más contundente concuerdan con la frase. Los hombres han expresado mayor desconocimiento del tema, por lo que el porcentaje de aceptación disminuye, pero el de desacuerdo se mantiene parejo en todos los casos.

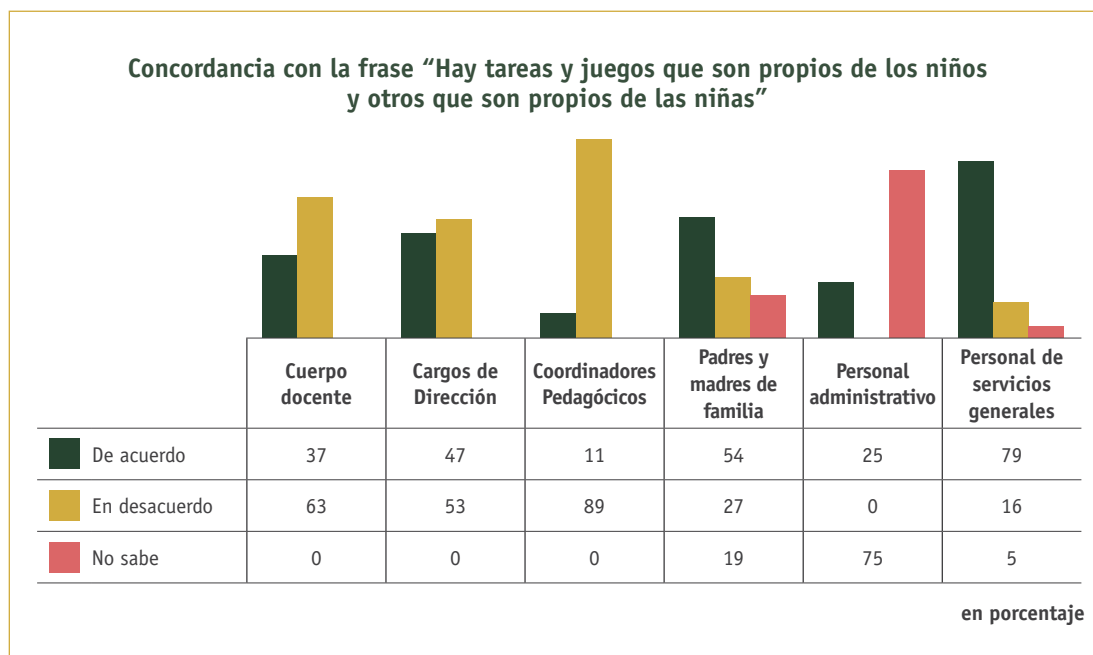
En el cuadro siguiente puede verse que quienes más concuerdan con la frase son las personas entre 22 y 34 años y las que han llegado al nivel de primaria o fundamental de educación. Los que tienen mayor nivel educativo y son mayores están en mayor grado en desacuerdo con la frase.



La contradicción mayor con respecto a esta frase se encuentra en la comunidad educativa. Los profesores y coordinadores pedagógicos están en mayor medida en desacuerdo con la frase, aunque los directores también han expresado su discordancia. Sin embargo, los padres de familia y principalmente los trabajadores administrativos y de servicios generales están, en su mayoría, de acuerdo en considerar que hay tareas y juegos apropiados para niños y otros distintos para niñas. Aunque no podemos generalizar para todas las escuelas públicas de los tres países, sí podemos afirmar que en estas escuelas, los niños y niñas estarán recibiendo mensajes contradictorios con respecto a sus habilidades y capacidades con base en estereotipos de género.

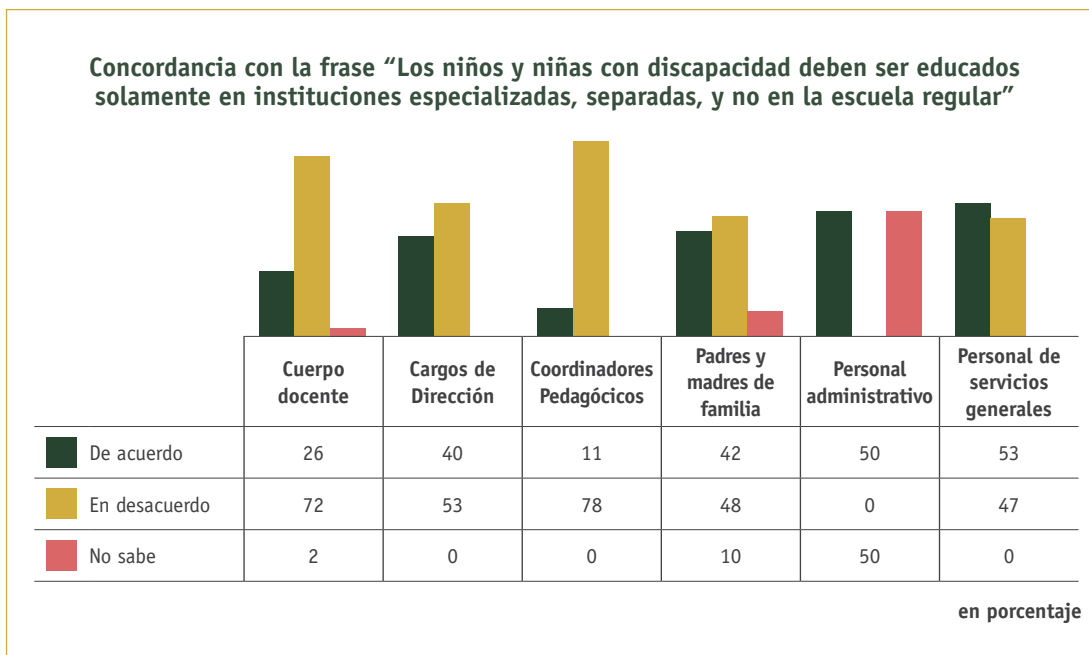


S. (Lima)



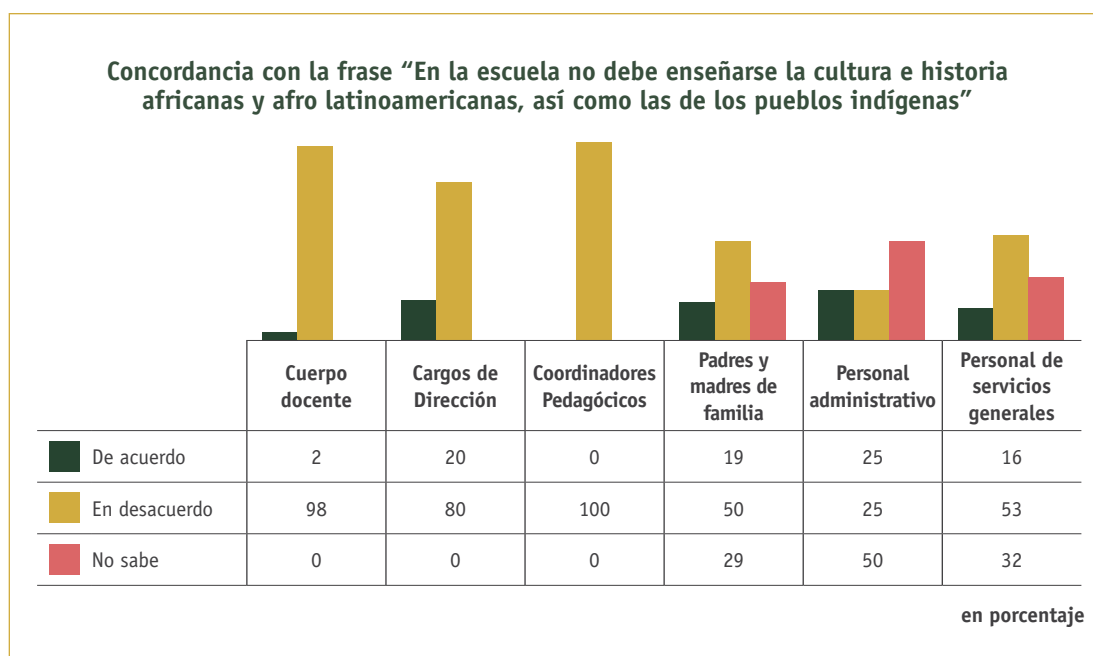
Desde la Conferencia de Salamanca (1994) sobre las necesidades educativas especiales, la educación inclusiva se ha expandido en todo el mundo, incluyendo a estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares. A casi 20 años de la Conferencia, los países ya han acumulado experiencias que permiten conocer sobre los beneficios de la propuesta y los requerimientos para que sea exitosa. En las escuelas donde se realizó el estudio, no existe un consenso total con respecto a la educación inclusiva. Aunque la mayoría (56%) estuvo en desacuerdo con que los niños y las niñas con discapacidad estudien solamente en instituciones especializadas, separados y no en la escuela regular, un tercio (36%) optó por la escuela especializada. En los tres países las respuestas son semejantes aunque en Brasil la diferencia entre quienes están de acuerdo con la frase y los que no, es mayor (68%) que en los casos de Colombia (52%) y Perú (46%).

Como se ve en el cuadro que sigue, las familias y el personal administrativo y de servicios son los que mayormente están de acuerdo con la educación especial y los maestros, directores y coordinadores pedagógicos los que concuerdan con la educación inclusiva.

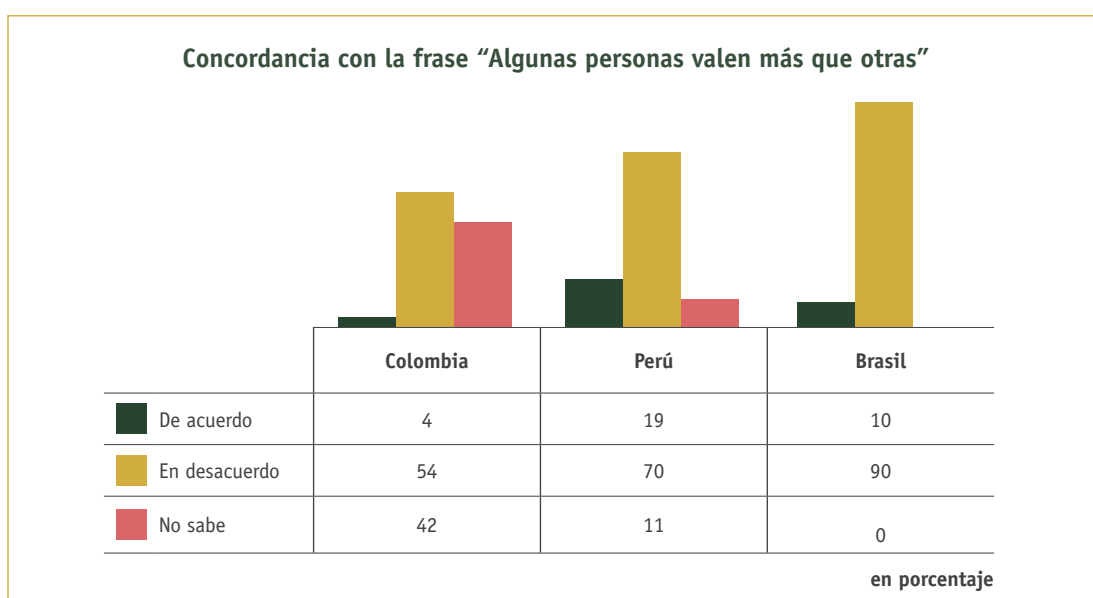


En las escuelas participantes del estudio se evidencia la necesidad de que los docentes trabajen con los padres de familia y con los otros trabajadores de la comunidad educativa para romper con las ideas pre concebidas y mitos en torno a la discapacidad y así impulsar la educación inclusiva.

El contenido de la educación es un factor importante para la reproducción de la discriminación o su combate. El 71% de los encuestados expresaron su desacuerdo con la frase “La escuela no debe encargarse de enseñar la cultura y la historia africana, afro latinoamericana, así como las de los pueblos indígenas”. Cabe resaltar que, una vez más, a pesar de existir una fuerte aceptación de que la cultura y la historia de los pueblos deben ser parte de los contenidos a tratar en las escuelas, un porcentaje significativo de los padres y madres de familia, así como del personal administrativo y de servicios en las instituciones educativas han respondido que no saben sobre esta temática. Sin embargo, los docentes, directores y coordinadores pedagógicos han expresado, casi en su totalidad, su desacuerdo con la frase.

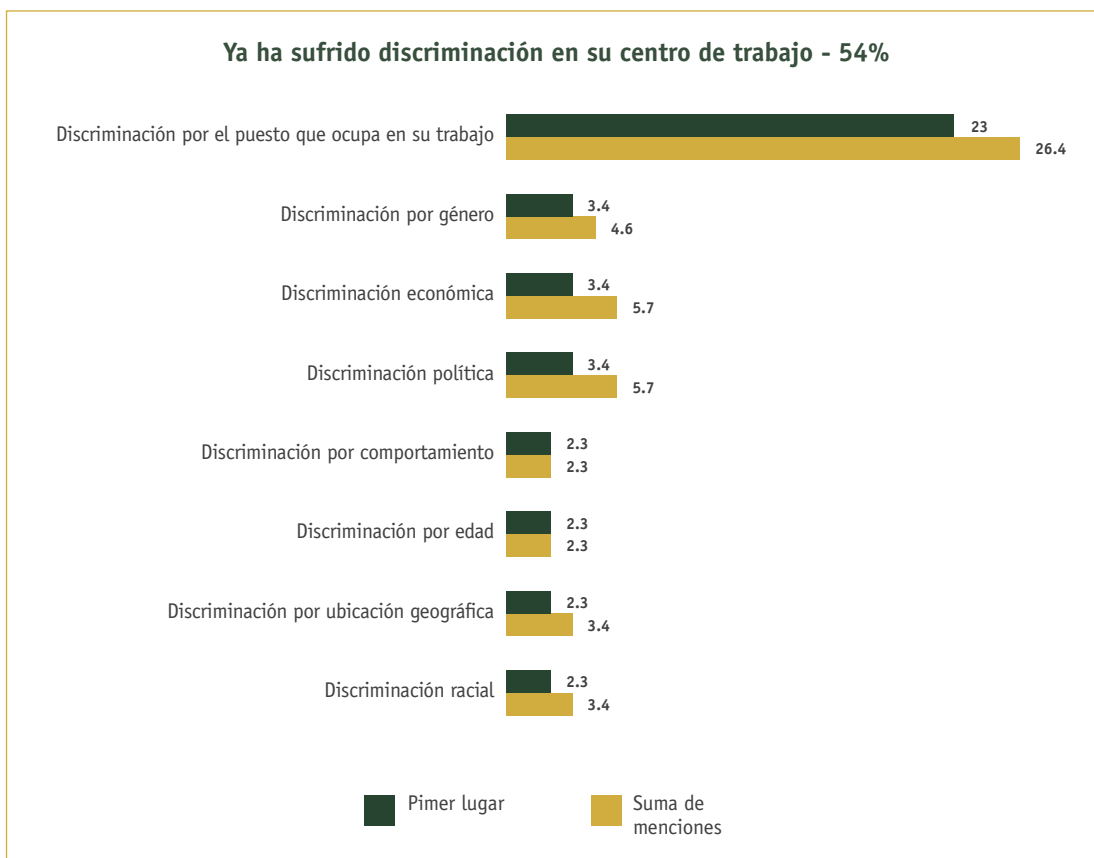


Finalmente con respecto a la frase “Algunas personas valen más que otras” la mayoría de las personas, casi la totalidad, ha expresado su desacuerdo. Sin embargo, en el caso de Colombia, el 42% manifestó no saber y el 4% concuerda con que algunas personas valen más que otras. Poco más de la mitad estaría en desacuerdo con la frase. En el Perú un porcentaje minoritario, pero importante de 19% concuerda con la frase. Aunque no es mayoría, sí es preocupante el grado de acuerdo, desconocimiento o duda de las personas con respecto a esta frase, ya que esta es la igualdad fundamental de los derechos humanos.

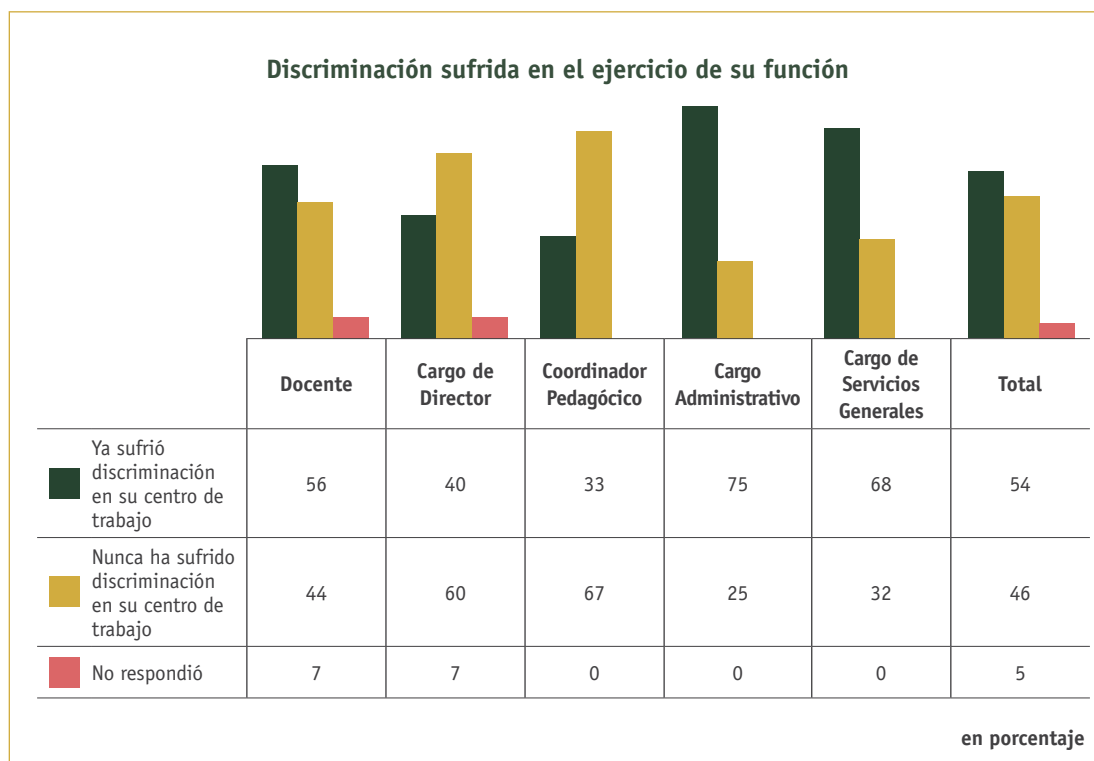


Discriminación sufrida en el ejercicio de las funciones al interior de la institución educativa

Con el objetivo de sondear las formas cómo la discriminación se expresa en los contextos escolares, algo importante para la Consulta fue saber si las personas entrevistadas habían sufrido alguna discriminación en el ejercicio de sus funciones. A esta pregunta, más de la mitad, el **54%**, dijo que sí. El **23%** dijo haber sido discriminado por el puesto de trabajo que ocupa. Otros motivos de discriminación que mencionaron incluyen género, la política, la condición económica, la raza y el comportamiento.



La discriminación en el centro de trabajo parece ser bastante común. Más de la mitad de los adultos (54%) reportaron haber sufrido alguna discriminación en el ejercicio de la función que desempeña. Es de resaltar que los más afectados son los que ocupan funciones administrativas o de servicios.



Los testimonios de los trabajadores de la educación son muy ilustrativos y nos dibujan una imagen de escuela estructurada con base en jerarquías y relaciones de poder. El personal de servicio informa que la discriminación que ha vivido procede de la Dirección y también de los profesores. Decía una trabajadora de la limpieza:

“ La directora hace diferencias entre el personal de la dirección y el subalterno (...) No reconocen el trabajo...no agradecen de inmediato... piensan que uno es una simple persona más, parada allí en la pared (...) Todos ven al personal de servicio como alguien inculto que no sabe nada, alguien ignorante, sin educación y pobre (...) Menosprecio, te miran de arriba abajo. ”

Otra señora decía:

“ Es muy raro que nos hayan llamado para hacernos esta entrevista porque nunca nos toman en cuenta para ninguna de las cosas que se hacen en la institución, ni en eventos ni en nada. ”

Los investigadores reportaron de la tensión entre el personal de apoyo y los docentes. Los primeros se cuidaban de qué decir ante los profesores. En un caso el guardián del colegio dijo que estaba estudiando para *“ser mejor que ese profesor que lo manda”*. En otro caso, la señora de la limpieza no pudo controlar su llanto al narrar su situación en la escuela. Ella decía que era sumamente discriminada, que no la consideraban, no la invitaban a las fiestas ni reuniones de la escuela, no tenía con quién hablar ni cómo hacer amistad. Los investigadores han percibido esta tensión con mayor fuerza en los lugares más pequeños donde los docentes son vistos como autoridad. Muchos de los testimonios del personal de servicios, narrados en entrevista individual, no fueron mencionados cuando, posteriormente, se hizo la encuesta más formalmente. En general hay una negación a la existencia de discriminación y de los malos tratos.

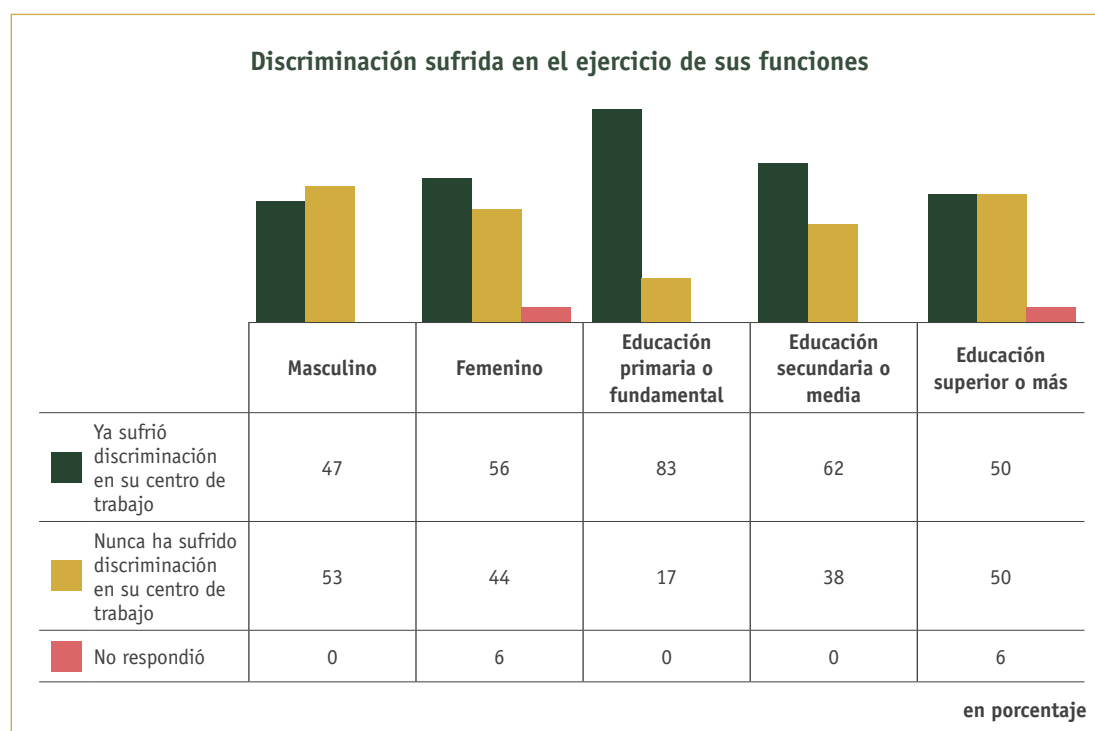
A través de las historias contadas por el personal de servicios, se ha podido observar que la división de roles al interior de estas escuelas no responden únicamente a los aspectos funcionales, sino también a estereotipos y prejuicios. Los entrevistados mencionan que en la escuela, ellos y la labor que realizan son invisibles. No hay un reconocimiento y menos aún agradecimiento al trabajo hecho. Además no son considerados como parte de la institución y por ende no participan de las actividades. El valor asignado a la persona que realiza la función está marcado por la discriminación estereotipada. Sea quien sea, siempre es vista como una persona ignorante, inculta y pobre, es alguien que no sabe. De igual manera, el valor asignado a la función es menor. El orden, la limpieza, la vigilancia y portería son consideradas labores domésticas de segunda categoría e imperceptibles. Aunque las funciones internas en las instituciones educativas no sean temas a tratar con los estudiantes, todos los días ellos reciben este mensaje explícito a través de los comportamientos, de las relaciones entre unos y otros al interior de la comunidad educativa. Los estudiantes van asimilando estos valores asignados a determinadas funciones y a determinadas personas y van definiendo sus propias percepciones, moldeando sus actitudes, construyendo su cosmovisión.

Son muy pocas las investigaciones que se hacen sobre las escuelas en las que el personal administrativo y de servicios es contemplado. Sin embargo, como lo demuestra este estudio, es de suma importancia para observar la forma cómo se relacionan las personas de la comunidad educativa, si existe o no el diálogo y si la dignidad de las personas y los derechos se respetan. La democracia en las escuelas no puede ejercerse si no hay diálogo entre cada funcionario, estudiantes y padres de familia, incluyendo el personal administrativo y de servicios.

Los maestros y maestras también contaron cómo ellos han vivido la discriminación al interior del sistema educativo o de la escuela desde que terminaron sus estudios.

Los recién graduados tienen mucha dificultad para conseguir trabajo ya que no son contratados a menos que sean amigos o familiares de los directores. De darse el caso, son discriminados por los otros docentes. Mencionaron que por ser novatos no tenían los mismos derechos. También mencionaron que los padres y madres de familia tienen una idea estereotipada sobre los maestros como ociosos, flojos, que no quieren trabajar. Por ello, les resulta difícil hacer valer sus derechos en caso de enfermedad.

Es de notar que los docentes narran situaciones de discriminación en la sociedad en general contra ellos por ser maestros. Esto tiene que ver con dos aspectos de mucha importancia. El primero, que por el nivel de sueldos, generalmente considerados bajos, los maestros no son sujetos de crédito y por ende, no pueden acceder a algunos bienes que solo son accesibles a través de un préstamo. El segundo es que al magisterio se le considera un gremio político y se discrimina a los maestros y maestras cuando reclaman por sus derechos, y también cuando su opinión política no coincide con la del director. Una maestra contó haber sido discriminada muchas veces por ser mujer. Su última experiencia fue cuando los alumnos querían un profesor de matemáticas que fuera varón. Otros han sido discriminados por ser afro descendiente, por provenir de otra escuela, por tener más edad que el promedio, por el uso del lenguaje. Incluso hubo un caso que mencionó haber sido discriminada porque le dio cáncer.



El cuadro muestra que las mujeres son más discriminadas que los hombres y que a más educación menos discriminación, pero como mínimo, alrededor de la mitad de las personas han tenido alguna experiencia de discriminación.

Los investigadores informaron que inicialmente, algunos profesores no quisieron participar en el estudio. En algunos casos, hubo que hacer una reunión con los pocos que asistieron voluntariamente para que ellos realicen una segunda convocatoria. En otro lugar, los directores no notificaron a los profesores, entonces el momento destinado para la primera actividad tuvo que destinarse a la convocatoria y posponer las sesiones de entrevistas y encuestas para un segundo momento. Sin embargo, los padres y madres de familia participaron con entera voluntad.

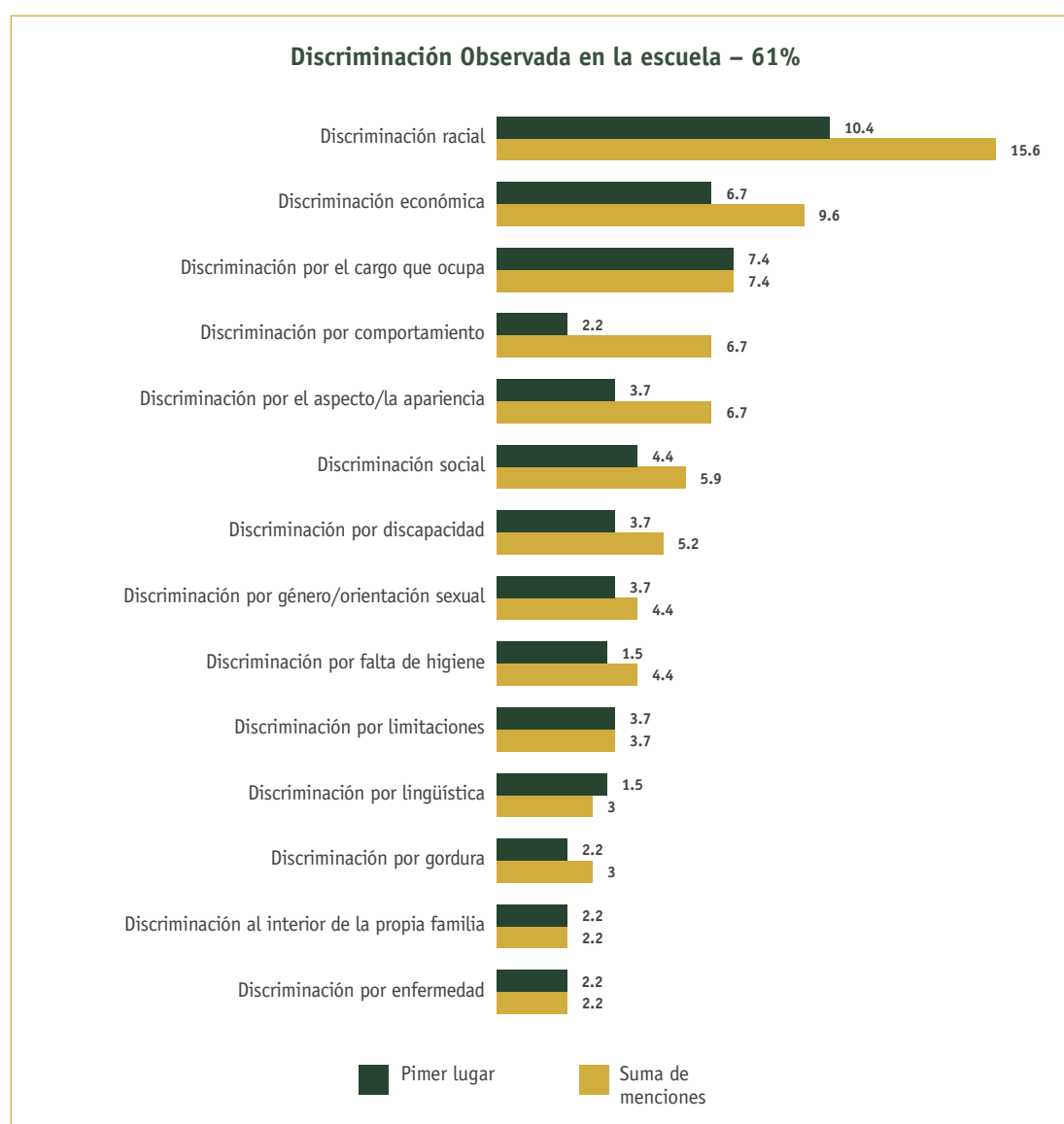
Para los investigadores fue difícil entrar a tocar el tema de la discriminación con los adultos por estar en la total invisibilidad. Las personas hablan muy poco sobre eso. También hay una naturalización de la ubicación de cada quien en su rol y del trato que le corresponde por ese rol. Hay una tendencia a justificar la discriminación como natural e inherente al ser humano, pero contradictoriamente, los casos concretos suelen esconderse y se crean explicaciones justificando la situación.



I. (Lima)

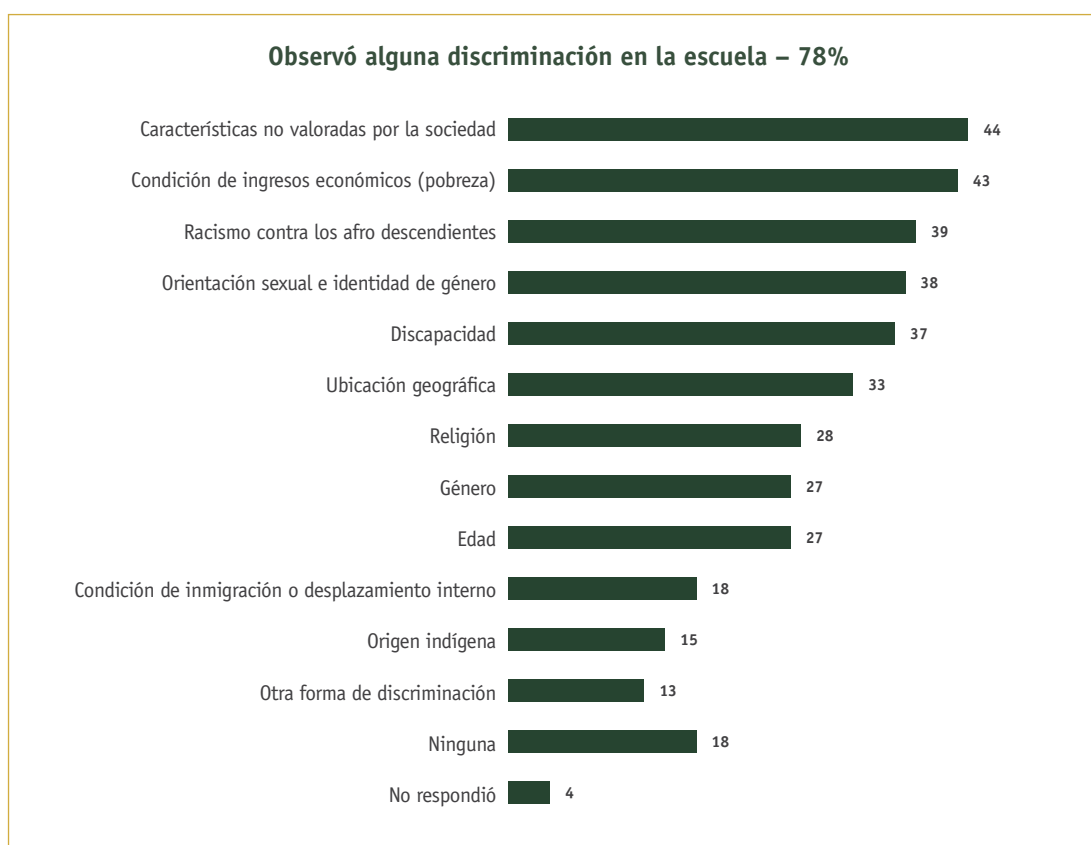
Discriminación observada en la escuela

Con la intención de medir la percepción de cada uno de los grupos de adultos sobre las distintas formas de discriminación que tienen lugar en la escuela, se les preguntó si habían observado situaciones de este tipo. El 61% de los entrevistados dijo que sí. Por orden de menciones, destacaron las siguientes causas: racial, económica / social, por puestos de trabajo, apariencia, comportamiento, discapacidad, condición de higiene, orientación sexual, peso, idioma, enfermedad.



Muchas personas que habían narrado historias personales en las que fueron víctimas de discriminación, han dicho que en su escuela “no había ninguna forma de discriminación”, confirmando la hipótesis que se trata de un tema incómodo y delicado de asumirse como tal.

Lo mismo se puede observar en la cuestión siguiente. Se hizo la misma pregunta, pero con opciones para que el entrevistado pudiera elegir más de una si así lo desease. En este caso, el 78% de los entrevistados dijo que sí, que ya había observado discriminación en su escuela. Marcaron, por orden de menciones las siguientes características no valoradas por la sociedad, condición social / económica, raza, orientación sexual, discapacidad, ubicación geográfica, religión, edad, condición de migración, origen indígena.



La discriminación racial ha sido descrita con detalles por una buena parte de los entrevistados. Ellos mencionaron casos de agresión contra niños negros por parte de padres de familia e incluso de profesores. Algunos consideran que los profesores pregonan una cosa y hacen otra. Para ellos es común escuchar a profesores decir

“Aquél alumno, además de atrasado es chato, es negro, tenía que ser”. También han observado discriminación de parte de los mismos estudiantes que se niegan a jugar con niños y niñas que son negros.

La discriminación por motivos económicos, es decir, por pobreza, tiene múltiples variantes, todas relacionadas con el nivel socio cultural. Ha sido observada cuando hay niños y niñas de distintos estratos económicos estudiando juntos. Los entrevistados mencionaron que los niños y niñas que tienen padres que no trabajan se sienten tristes y excluidos; los que tienen más, se comparan y se burlan de quienes no tienen el juguete o la vestimenta de moda. Se reportó que en la mayoría de los casos son los padres o las madres de familia quienes discriminan por este motivo. Se contó la historia del ingreso de niños del internado a la escuela y las madres de familia protestaron pues no querían que sus hijos se junten con esos niños. También se contó de una profesora que decía a un padre de familia que su hija tenía dificultades académicas debido al lugar donde vivía. La apariencia también ha sido mencionada como motivo de discriminación relacionada con la pobreza. Los entrevistados dijeron que es común escuchar a los alumnos referirse a sus pares con términos desagradables por la ropa que usan y que algunos no quieren sentarse al lado o no quieren jugar con los que no están bien vestidos.

En algunas entrevistas se dijo que los niños y niñas que son tímidos o callados, son señalados como “raros”; que son discriminados y maltratados por sus pares; se les pone sobrenombres; muchos de ellos son víctimas de acoso o bullying; y que si algún niño varón es visto llorando inmediatamente lo agreden. Los testimonios nos motivan la reflexión sobre la función de la discriminación en la reproducción de los estereotipos de género. Es muy frecuente que este tipo de discriminación, que se expresa en formas de agresión, esté dirigida a los niños varones. De esta manera se fuerza la construcción de un tipo de masculinidad extrovertida, de control de las emociones y agresiva, preparada para mantener el poder sobre la expresión de las emociones, lo delicado y silencioso, características asignadas a las mujeres. También se reportó que adultos de la comunidad educativa ejercían violencia (pellizcaban) sobre los niños tímidos y callados.

Algunos maestros reportaron que una discriminación directa, cotidiana, es el trato de los niños hacia las niñas: *“Los niños siempre molestan a las niñas y yo les explico que tienen que respetarlas porque ellas son delicadas”*. Este testimonio muestra cómo los maestros transmiten un sentido de ser femenino (*“delicadas”*) en un mensaje dirigido a los niños varones para contrarrestar su agresividad misógina, pero reforzando el estereotipo de masculinidad agresiva. Más aún, en el mensaje se transmite que el respeto que se merecen las niñas es por su delicadeza, no por ser su derecho como ser humano.

La homofobia es la expresión más fuerte de la discriminación por género que se produce contra los varones. Ésta ha sido presentada reiteradamente en los tres países y confirmada en diversas entrevistas con adultos. Un caso emblemático se puede encontrar en el siguiente testimonio de una maestra:

“*Nosotros estamos ahora viviendo una situación de homofobia de un profesor contra nuestro sub-director. Él es homosexual, entonces el profesor me preguntó ¿cómo es que esto va a ser así? Ese cara de ¿Cuál es la moral que él va a tener aquí adentro? Yo le dije que de la puerta del colegio para afuera no me interesaba la vida del sub-director ni la de él. Pero aquí adentro si él desempeña su trabajo como debe ser y respeta a todo el mundo, él tiene que ser respetado también. Después cuando llegó una madre de familia preguntó ¿Cómo es que la Secretaría de Educación contrata a una persona gay y la coloca como sub-director? ¿Cuáles son los valores que va a transmitir a nuestros hijos? Ese profesor está haciendo todo lo que puede para sacar al sub-director de la escuela. Él llama a los padres de familia, habla con ellos, les dice que el joven es gay y que no es buen ejemplo para los alumnos. El sub-director es respetado por los padres de familia. Hay muchas personas que están muy contentas con él porque pone disciplina, es rígido con el asunto de la disciplina, de los horarios, con los estudios y las tareas y el respeto mutuo en la escuela. Nunca nadie le ha faltado el respeto hasta que llegó este profesor que dice que le va a romper los dientes. Actualmente el sub-director ha abierto una demanda por difamación y homofobia contra ese profesor. Por otro lado, el sub-director ha tenido que cambiar su vida social. Esta discriminación ha cambiado mucho la vida en la escuela y ha perjudicado mucho la vida del sub-director.*”

La discriminación contra los niños y niñas con discapacidad es observada en las entrevistas en dos modalidades marcadas. La primera es la que ejerce el sistema educativo que limita las posibilidades de que la educación inclusiva tenga éxito pues no da las facilidades para que los profesores desarrollen sus capacidades para ello. Es decir, la escuela no está adaptada para recibirlos, no hay mayor inversión para la educación inclusiva, no se elaboran programas de aprendizaje del lenguaje de

señas ni adecúa la infraestructura para recibir a niños y niñas con discapacidad. Los entrevistados se han referido, casi siempre, a esta modalidad pero han afirmado que no se trata de discriminación porque sí se “les acepta en el colegio”.

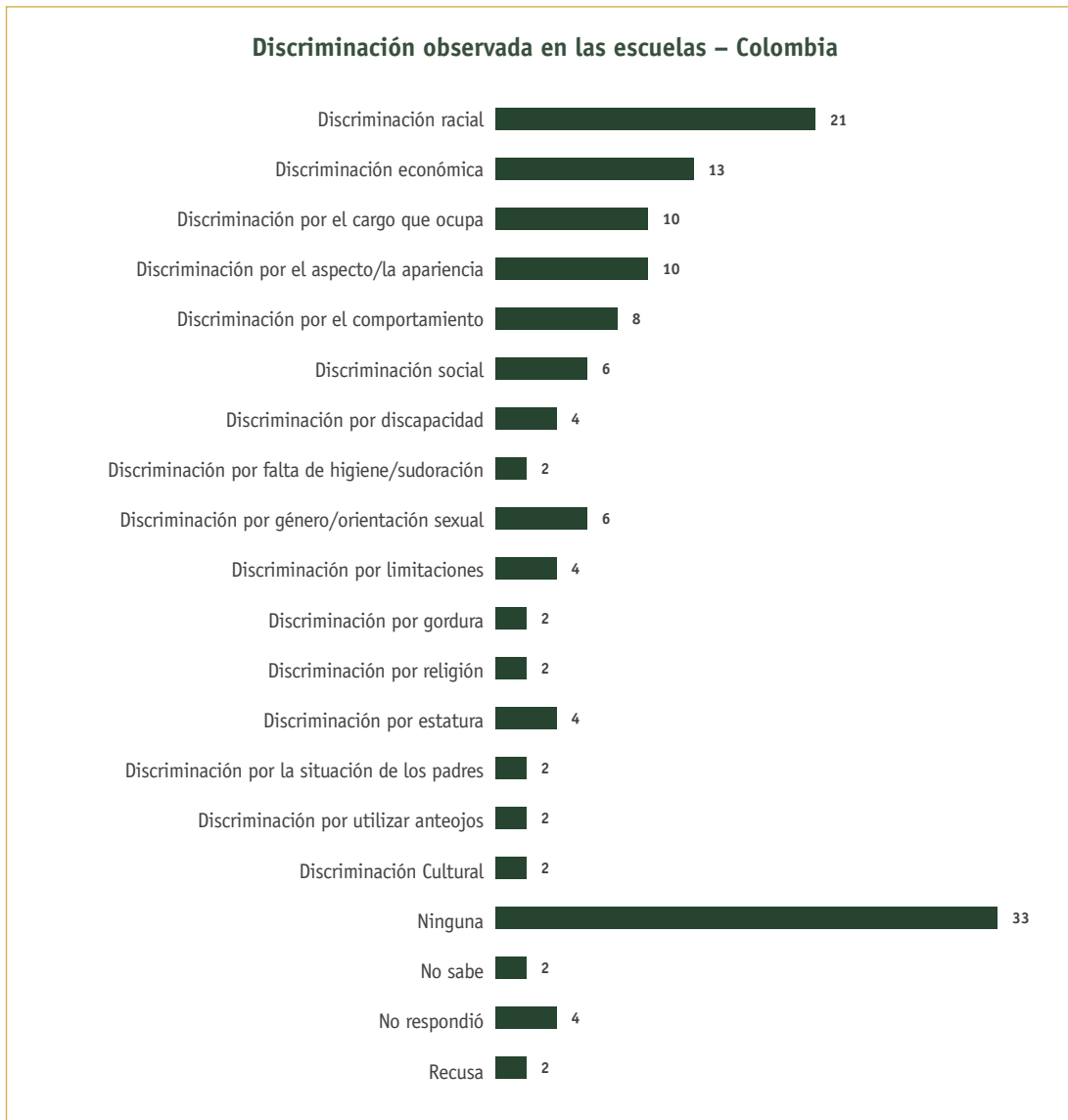
Sin embargo, una vez pasada la barrera del acceso, hay desafíos latentes de discriminación dentro del centro educativo y de la obligación que tienen los mismos de responder a las especificidades de cada niño y niña para facilitar sus experiencias y proceso de aprendizaje. Algunos niños y niñas que son lentos en su aprendizaje o no llegan a los logros de aprendizaje esperados, son motivo de burlas, se les dice “burro”, “inútil”. Se relataron algunos casos en que estos niños habían sido expulsados de la escuela. Un caso emblemático tuvo lugar en una escuela peruana, en la que la maestra, durante su entrevista, dijo que en su salón había dos niños con discapacidad, “uno cojo y otro con un problema en los dedos, que eran pegados”. Inmediatamente después de la entrevista, las encuestadoras notaron en el trabajo de observación dos niños con dislexia evidente. La contradicción entre la información dada por la maestra con lo observado sugiere un desconocimiento de las características específicas de los estudiantes que ocasiona que no se les atienda con aquello que requieren para aprender y participar de la vida escolar.

Las discriminaciones por motivos lingüísticos y por zona geográfica están hermanadas a la discriminación étnica. La mayoría de las veces se ejercen contra las personas que vienen del campo y que tienen como lengua materna un idioma diferente al “oficial”. Los testimonios detallan cómo se expresan estas discriminaciones:

“ Los niños que provienen de zonas rurales por usar un idioma diferente son discriminados por los propios amigos. A los que vienen de la Sierra o hablan quechua les ponen sobrenombres. ”

La mayoría de las veces, la agresión es oral, pero en ocasiones adquiere otras formas como la que nos contó una profesora:

“ En la fila del almuerzo, dos adolescentes, uno que provenía de zona rural y otro de la ciudad, quien almuerza primero es el de la ciudad. Después que le llamé la atención el adolescente pidió disculpas sin compromiso alguno. ”

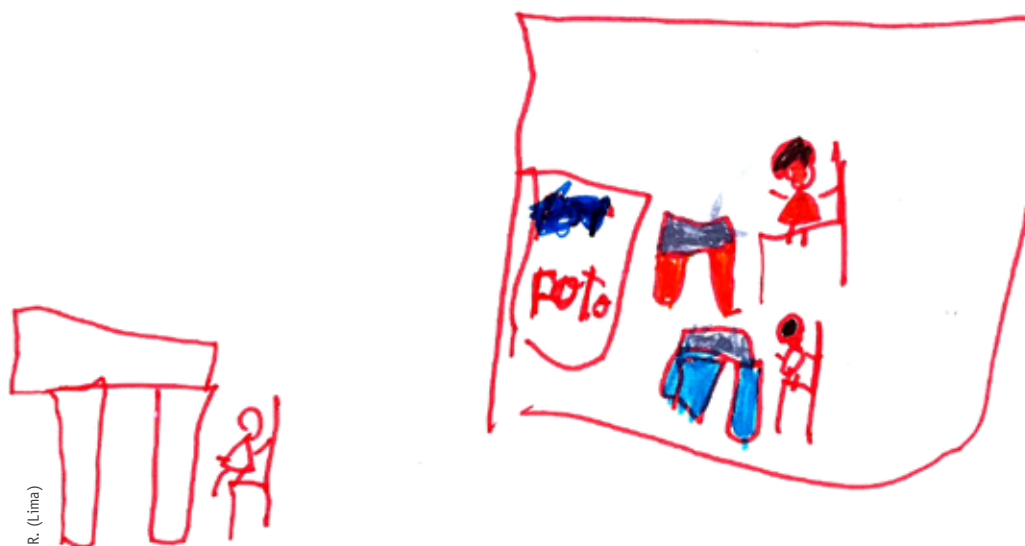


Aunque en los tres países, hay una mayoría que identifica las discriminaciones en las escuelas, un porcentaje importante declaró que no percibía ninguna.

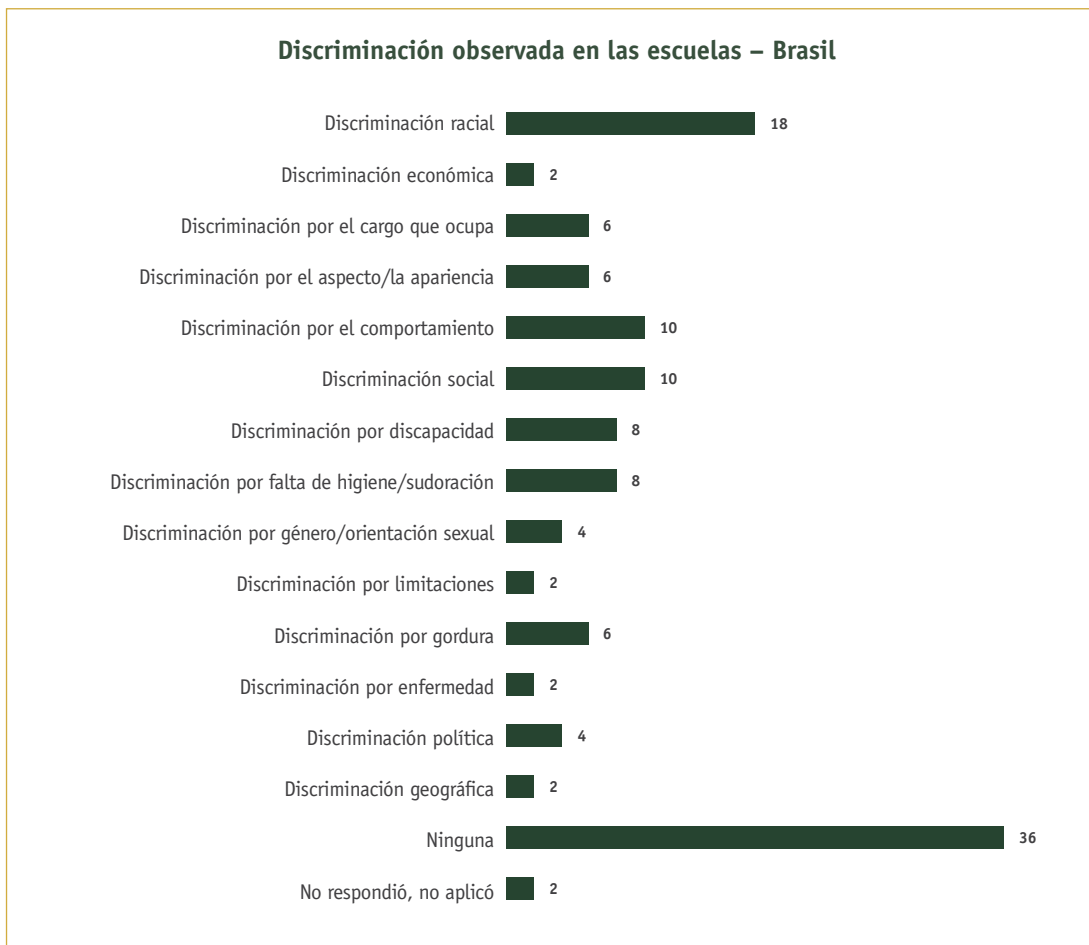
Las discriminaciones más percibidas en las escuelas colombianas son la racial, le sigue la discriminación por estatus económico y, en tercer lugar, por igual, las discriminaciones por el puesto de trabajo y el aspecto o la apariencia física.



En el Perú, los entrevistados identificaron la discriminación económica como la más frecuente, en segundo lugar el idioma y en tercer lugar la discriminación que se produce al interior de la propia familia.



R. (Lima)



En Brasil, la discriminación racial ha sido la más mencionada, siguiendo la de comportamiento y social. Finalmente es de resaltar que las discriminaciones por discapacidad y falta de higiene también han sido nombradas con frecuencia.

La coincidencia de haber mencionado la discriminación racial como la más frecuente en Colombia y Brasil no es de sorprender debido a que el racismo contra los afro descendientes es bastante generalizado, en particular en las zonas donde se ha realizado el estudio. Cuando se hizo la pregunta sobre las discriminaciones más observadas en las escuelas estimulando una mayor reflexión, el porcentaje que identificó el racismo contra los afro descendientes se incrementó a 35% en Colombia, 48% en Brasil y 30% en el Perú. En el caso del Perú, el racismo contra la población andina se expresa en la discriminación por el uso del idioma. La discriminación se ejerce contra aquellos que tienen el castellano como segunda lengua y lo hablan con entonación andina. En la

medida que el mestizaje es muy extendido, el idioma es el distintivo del origen cultural y geográfico. Sin embargo, cuando la pregunta fue hecha estimulando una mayor reflexión, el porcentaje que identificó el origen indígena como motivo de discriminación en el Perú fue de 32%, mientras en Colombia y Brasil fue de 8% por igual.

La discriminación por razones de pobreza, ha sido la coincidencia en Colombia y Perú, ratificando lo que marca el criterio para la estratificación social en ambos países. Cuando se estimuló mayor reflexión a la pregunta, el porcentaje cambió llegando a 31% en Colombia, 43 en Perú y 54% en Brasil.

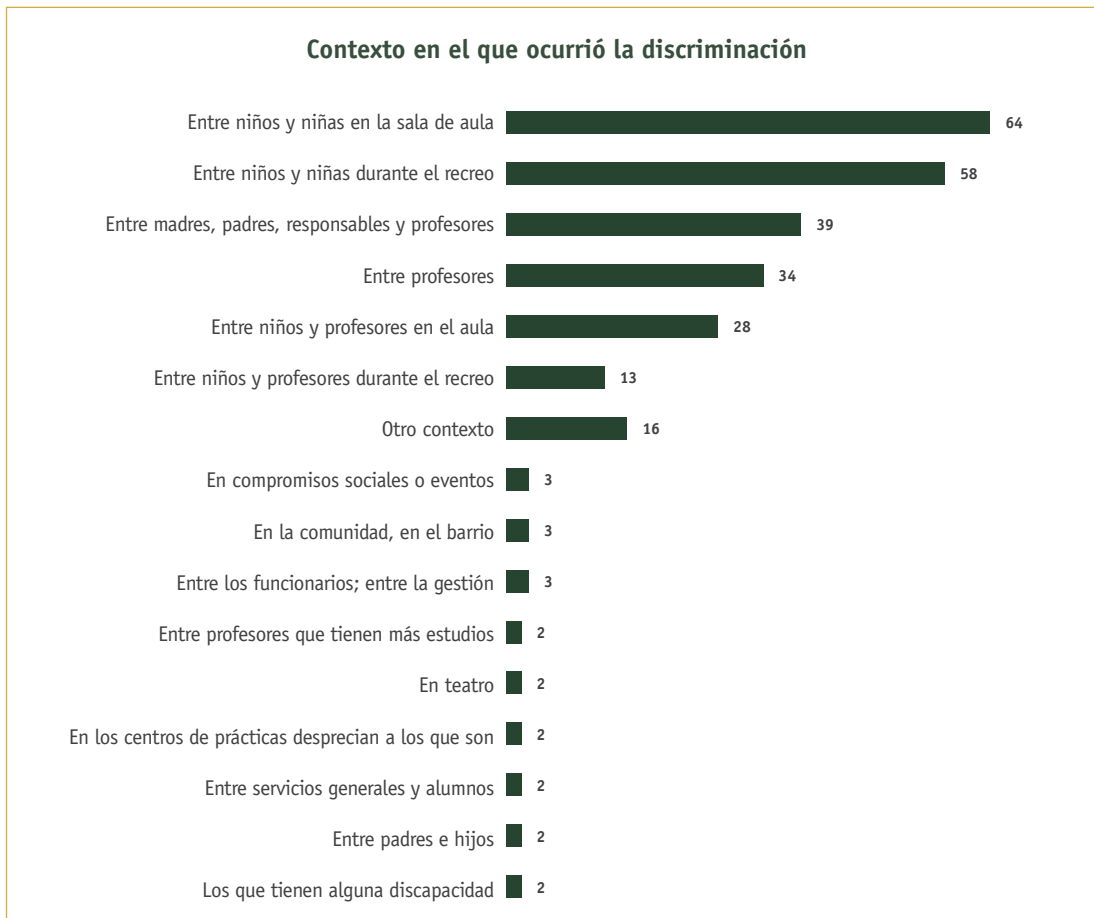
Llama la atención que la discriminación por el lugar que ocupa en el trabajo no ha sido mencionada con mucha frecuencia, sin embargo, para los profesores y principalmente para los trabajadores del área de servicios fue mencionada con mayor frecuencia cuando se les preguntó si habían vivido alguna discriminación. Por otro lado, la discriminación por género y la homofobia tampoco ha sido señalada con una frecuencia alta, sin embargo, ha nutrido los testimonios de los maestros y maestras.



J.O. (Baixa Grande)

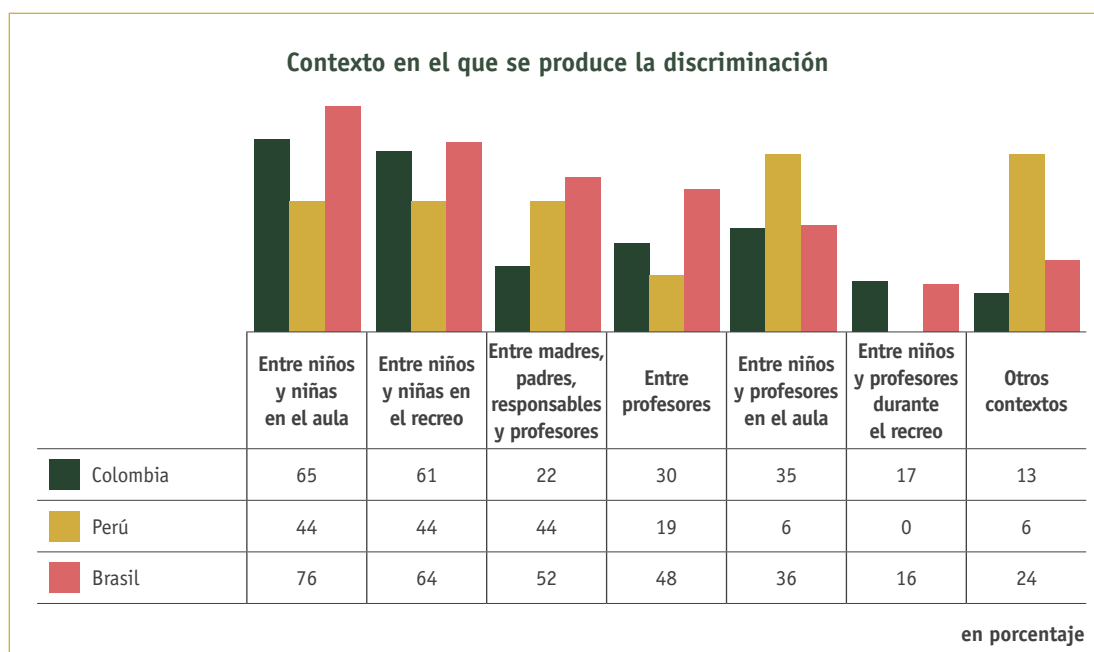
Contextos en los que ocurre la discriminación

Ante la pregunta ¿en qué contexto es que se ha observado los actos de discriminación?, los maestros, directores y coordinadores pedagógicos mencionaron los siguientes:



Según la opinión de los profesores, directores y coordinadores pedagógicos, la mayor parte de las discriminaciones se producen entre los estudiantes y ocurren en el salón de clase y en el recreo. En segundo lugar las discriminaciones se producen entre adultos, entre madres y padres de familia y entre profesores. En tercer lugar se produce la discriminación que proviene de los adultos en contra de los niños y niñas.

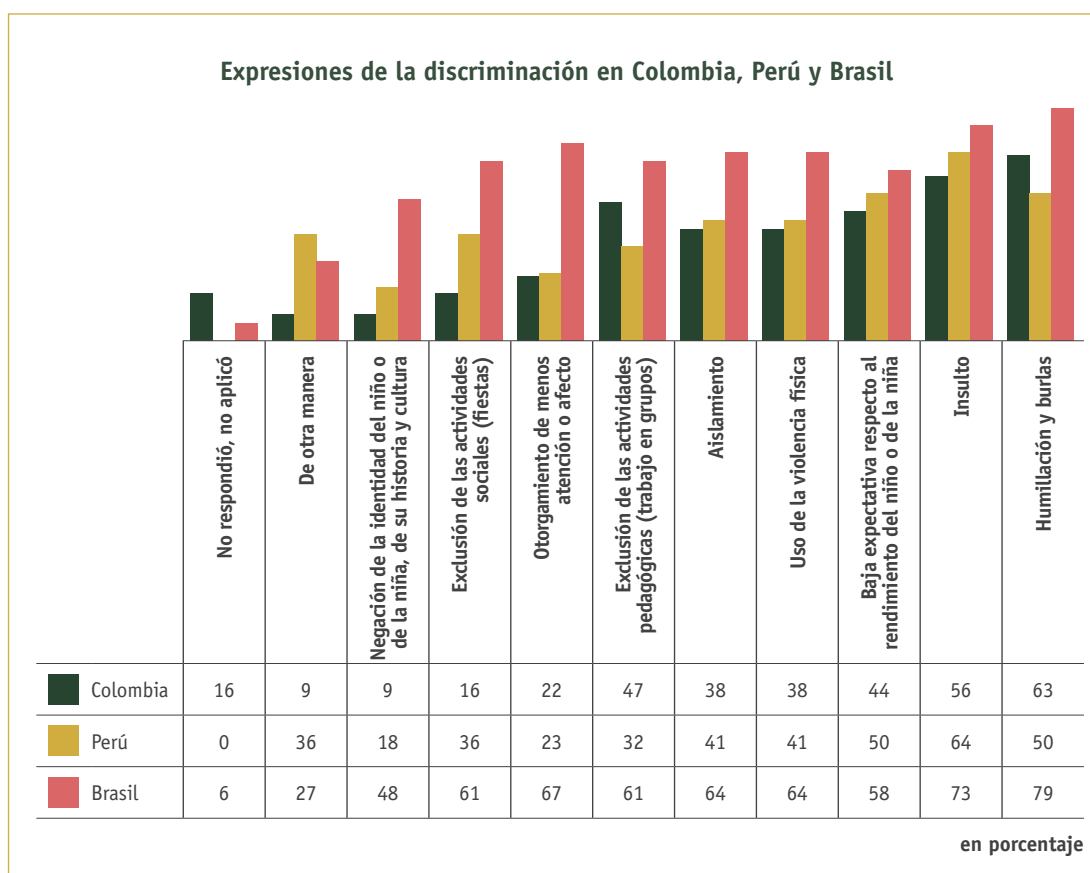
Las opiniones no son iguales en los tres países, por ejemplo, los entrevistados en Perú han mencionado muy pocas veces que los profesores ejerzan discriminación en las aulas y no reconocen que exista discriminación de los profesores contra los niños y niñas durante el recreo.



En los testimonios, hemos visto que la discriminación se observa a través de acciones de violencia, por las burlas, los sobrenombres y también por hacer invisible a la persona, como si no existiera. En la encuesta se incluyó una pregunta explícita para indagar sobre ello. En el siguiente cuadro se exponen las respuestas.

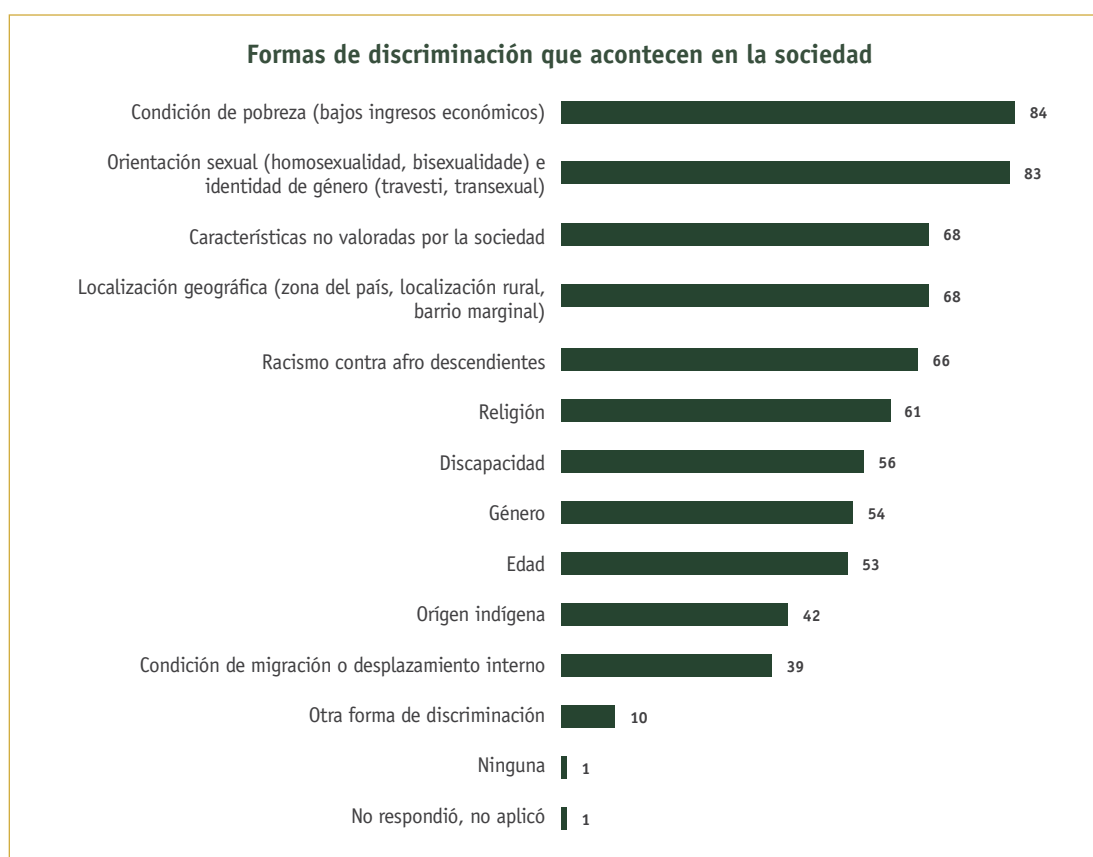


La baja expectativa ante el rendimiento de los alumnos es quizá una forma de discriminación poco reconocida, sin embargo, es mencionada con alta frecuencia. En general, esta baja expectativa se tiene con los niños y niñas con discapacidad o que viven en situaciones de alta vulnerabilidad, como los niños y niñas que trabajan. Los prejuicios y el desconocimiento de la situación es lo que genera esta actitud por parte de los maestros y maestras sin siquiera percatarse del impacto que pueda tener sobre los estudiantes y su autoestima. Los testimonios han levantado esta situación de discriminación: “el alumno que fue llamado inútil por su profesora”.

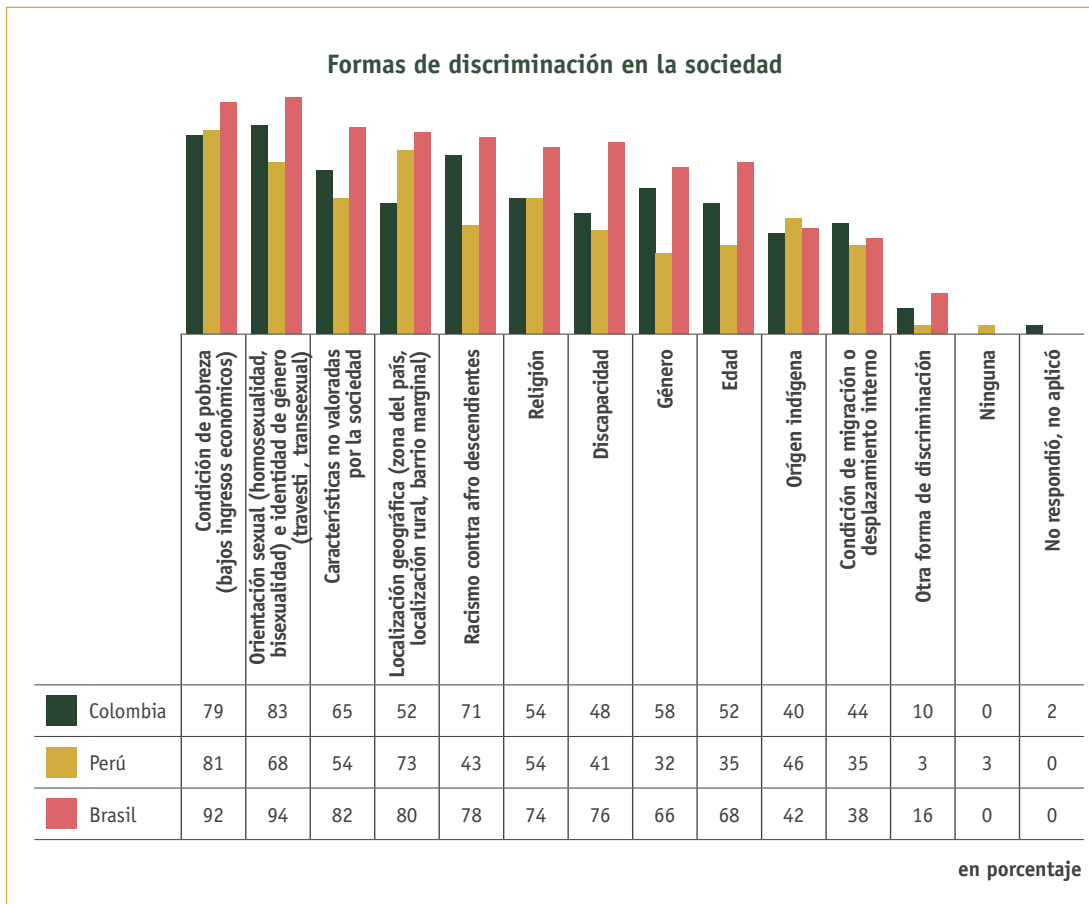


La discriminación en las escuelas puede ser reflejo de la que se produce en la sociedad. Puede que, debido a la función específica de la educación, se exprese de manera particular, como aquella relacionada con las pocas expectativas de los docentes con respecto a las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Para el resto de discriminaciones, los entrevistados de la comunidad educativa han identificado las

mismas formas de expresión de la discriminación en la escuela como en la sociedad, tal como se muestra en el cuadro siguiente:



El racismo, considerado como la discriminación principal en las escuelas, es señalado en el quinto lugar de las discriminaciones que ocurren en la sociedad, la pobreza en el primer lugar y la homofobia y la discriminación por género en el segundo lugar. Las formas de discriminación identificadas en cada país no son iguales. La discriminación por género u orientación sexual está más presente en Colombia y en Brasil que en Perú y la discriminación por el lugar de origen es más fuerte en Perú y Brasil que en Colombia. En el cuadro siguiente se muestran las diferencias de la selección de formas de discriminación en cada país.

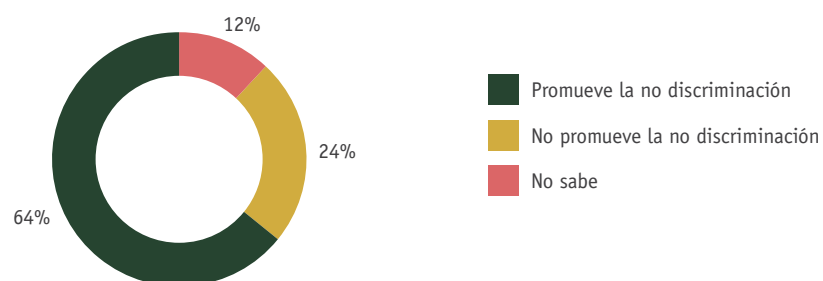


S. (Cartagena)

¿Se puede combatir la discriminación desde las instituciones educativas?

Un interés adicional de la investigación fue averiguar si los centros educativos promovían proyectos pedagógicos que fomenten el respeto al otro y a la dignidad humana. Específicamente se quería saber si los y las entrevistados percibían de alguna manera que se esté trabajando en este sentido. Las respuestas indican que el 64% dijo que sí, que su escuela sí hace esfuerzos por combatir la discriminación.

La escuela y la promoción de proyectos pedagógicos que favorecen la no discriminación

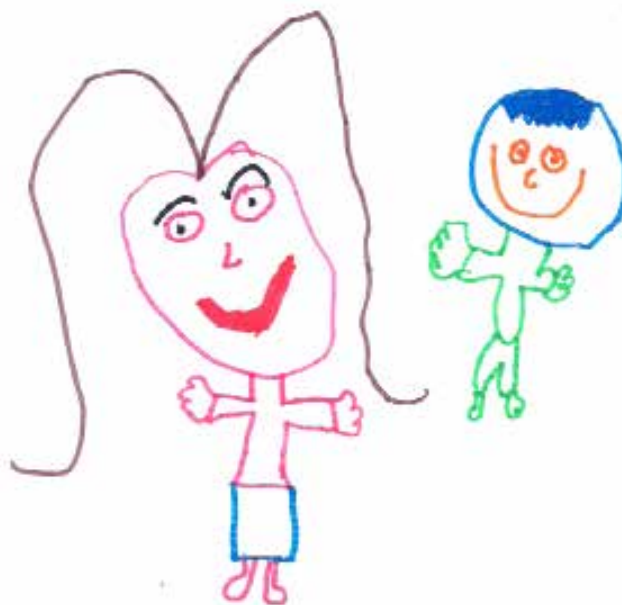


¿Cómo es que en las escuelas se promueve la no discriminación?

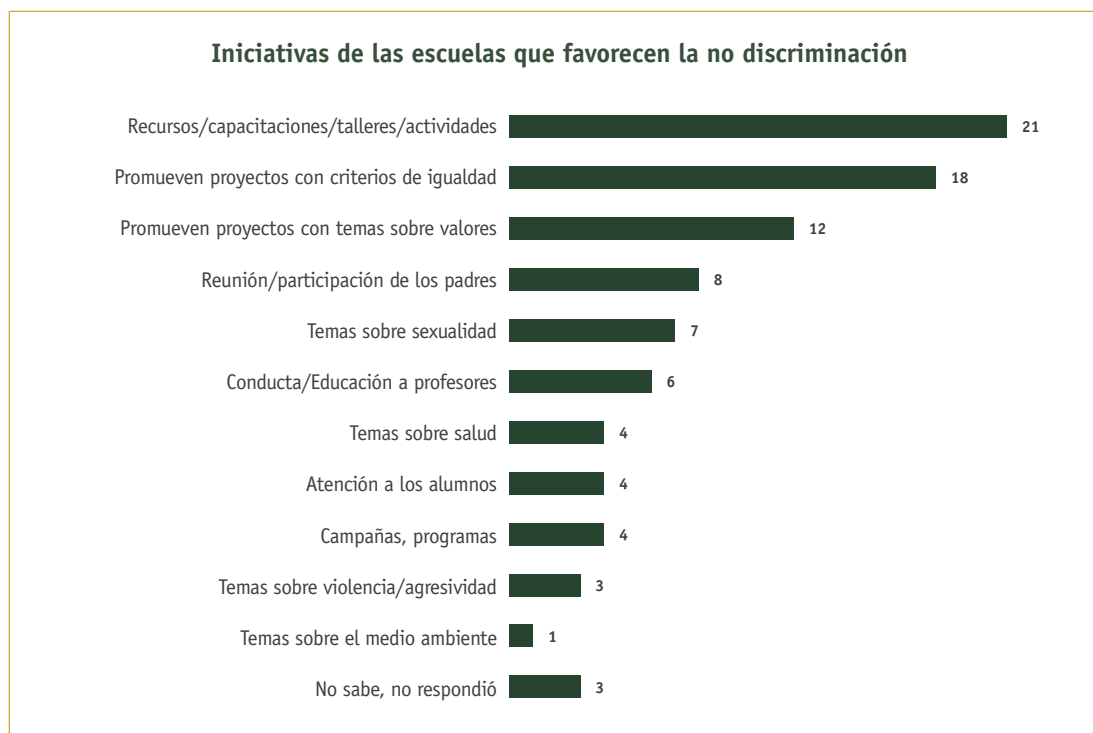
Los entrevistados dieron varios ejemplos de actividades que consideran que tienen este fin. La mayoría se trata de cursos, capacitaciones y talleres sobre la igualdad, los derechos, la interculturalidad. Estos temas se incluyen también en los cursos de formación religiosa y de socialización. Se promueven pactos de convivencia para los recreos, enseñan la unión de todos, se diversifica el currículum para trabajar sobre los afrocolombianos o para incluir las rondas de Capoeira, la danza y la música en la escuela. Algunos profesores contaron que los proyectos con criterios de igualdad son para que todos los estudiantes puedan participar, por ejemplo, los proyectos de democracia que tratan de los valores de igualdad:

“ Siempre hablamos de valores... los proyectos de valores orientan sobre temas como la tolerancia, la autoestima, el respeto, la amistad, la humildad y la honestidad. ”

Los proyectos de educación sexual, que trabajan con la identidad de género y que tratan de que las niñas se valoricen también fueron mencionados como clave para la lucha contra la discriminación. El involucramiento de los padres (escuela de padres) es considerado como la opción para el control y combate a la discriminación. Se mencionó que en algunas escuelas ya estaban preparados para trabajar la conciliación para casos de violencia y agresividad.



L., EN (Cartagena)



Ante la pregunta sobre qué es lo que se debería hacer en los centros educativos, los maestros y maestras dijeron que lo principal era el diálogo, inculcar los valores a través del diálogo:

“ Empezar a dialogar con quien discriminó para que vea el motivo de su actuación y las consecuencias que produce. ”

También levantaron la importancia de poner más atención a los niños y niñas. Otro tema colocado es sobre la actitud de las personas en la escuela. En este sentido se mencionó que se debe trabajar sin hacer diferencias, dar el ejemplo, trabajar con igualdad e inclusión:

“ No se debe discriminar porque todos somos iguales, tenemos los mismos derechos. Incluir a las personas en trabajo de equipo, armar grupos, poniendo música, arte para que compartan materiales y colaboren unos con los otros. ”

Algunos hicieron hincapié en la labor de restitución de derechos para las víctimas de la discriminación que tiene la escuela. Para ello se menciona el llamado al Consejo Tutelar, comenzando con el director que debe reglamentar para que los profesores no vuelvan a discriminar.

Un tercer aspecto mencionado sobre lo que debe propiciar la escuela es la reflexión junto con los alumnos, dar orientación con reflexión.

“ Se debe trabajar en los primeros años de la infancia enseñando que todos somos iguales a pesar de nuestras diferencias y que es justamente eso lo que nos hace verdaderamente humanos. ”

La orientación y la reflexión pueden ser mecanismos certeros para la prevención.

En estos testimonios y otros más, se puso mucho hincapié en la condición de igualdad que sustenta la no discriminación. Sin embargo, en este último se hace explícito que esta igualdad es “a pesar de nuestras diferencias...”, como condición de humanidad. La igualdad de derechos, igualdad ante la ley que sustenta la no discriminación, no hace referencia a la homogenización que, por el contrario, elimina las diferencias en un acto de negación de la diversidad en razón a un modelo que se propone universal, al que hay que ajustarse. La homogenización como opción para eliminar las diferencias es discriminatoria y excluyente, no es igualdad de derechos.

El rol de la familia es fundamental para atender los casos de discriminación. Los entrevistados consideran que la actitud de la escuela con respecto a la familia es un factor de mucha importancia para actuar en contra de la discriminación. Para algunos el trabajo con los padres de familia tiene sentido porque consideran que la discriminación viene de casa.

“ Es en la casa, que ya existe el racismo, la discriminación con los homosexuales, donde la madre es tratada como esclava. Es en la familia que se mecaniza la discriminación directa e inconscientemente, lo que es más peligroso. ”

Por eso han levantado la necesidad de que los profesores se reúnan con los padres de familia para tratar los casos de discriminación y darles solución. Otros consideraron que los colegios deben tener escuelas de padres.

La sensibilización de todos los actores también ha sido mencionada como función de las escuelas y la capacitación a los profesores y a funcionarios de las escuelas. Los propios profesores reconocieron que necesitaban más preparación para hacer frente a la discriminación e incluso para poder ser inclusivos, por ejemplo, con los niños y niñas con discapacidad. La capacitación de los docentes es una estrategia muy valorada:

“ Falta una capacitación, aquí somos maestros, a veces enfermeros, a veces casi madres o padres enfrentando diferentes situaciones. ”

Se consideró que la escuela debe trabajar con la diversidad y generar espacios para que los estudiantes entiendan, conozcan la riqueza cultural de las personas, respetando su orientación sexual, sus decisiones, sus condiciones de desempleados, o sea, que no hay oportunidades.

Finalmente, castigar, llamar la atención, interferir y denunciar, son medidas que también algunos de los entrevistados han considerado como necesarios.

“ Suspendar al niño o a la niña porque todos deben verse como iguales. Si hubiese castigo para eso, entonces podría verse el cambio... Si después del diálogo la discriminación se repite, se debe llevar la situación a la justicia. ”

N.C., EI (Baixa Grande)

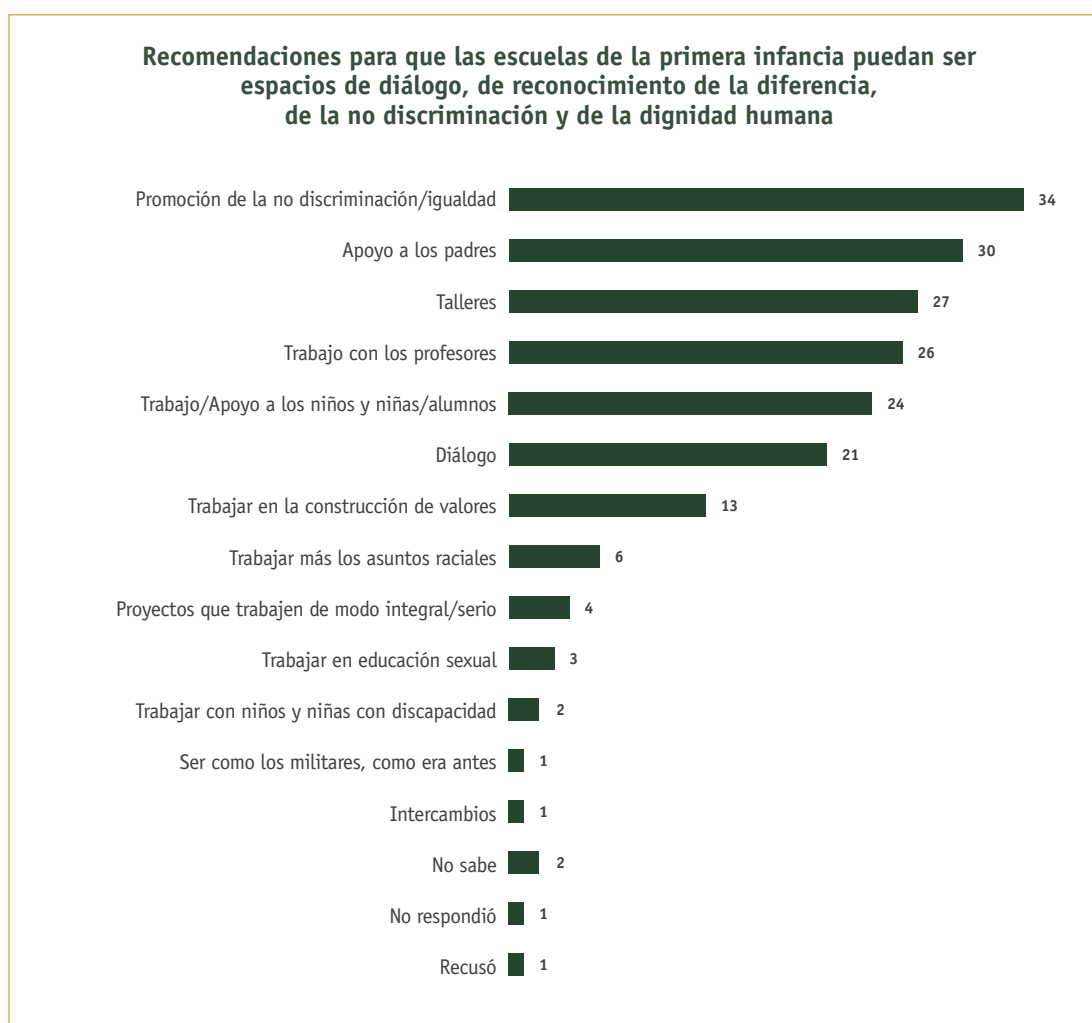


Sugerencias sobre lo que debe hacerse en las escuelas para enfrentar la discriminación



Y. (Lima)

Como hemos dicho anteriormente, el interés de la CLADE en este estudio es observar la discriminación en las escuelas donde asisten los niños y niñas pequeños entre 4 y 8 años de edad, para después visualizar opciones para aplicar el principio de la no discriminación en estas escuelas. Las dinámicas creadas con los niños y las niñas, así como con la comunidad educativa han sido de mucho aprendizaje para todos por la reflexión y el diálogo que han propiciado. Los miembros de la comunidad educativa han expresado sus opiniones, sus percepciones y también algunas sugerencias sobre el rol de la escuela y las posibles estrategias que desde ellas se pueden desarrollar para la eliminación de la discriminación. Para precisar sus opiniones sobre el rol de la escuela inicial, se les pidió que identificaran algunas recomendaciones para trabajar en ellas. Estas fueron sus respuestas:

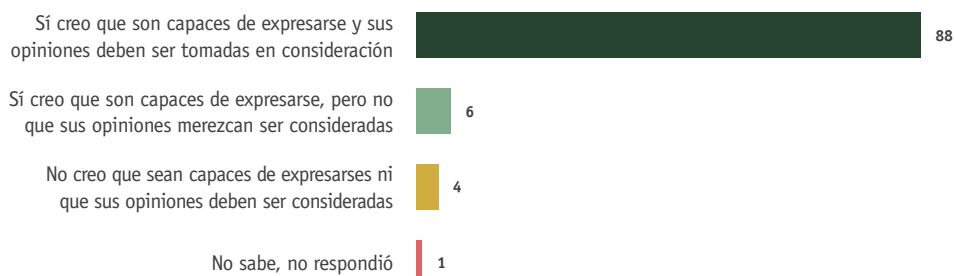


Los entrevistados, principalmente los maestros, reconocen que requieren de mayor formación para hacer frente a los problemas que surgen en las escuelas a partir de las discriminaciones y para atender la diversidad de los alumnos, en especial los que tienen alguna discapacidad. Se les preguntó si consideraban que su formación profesional y la continuada los ha preparado para enfrentar situaciones de discriminación y conflicto y para valorizar las diferencias y la pluralidad. Ellos respondieron de la siguiente manera:

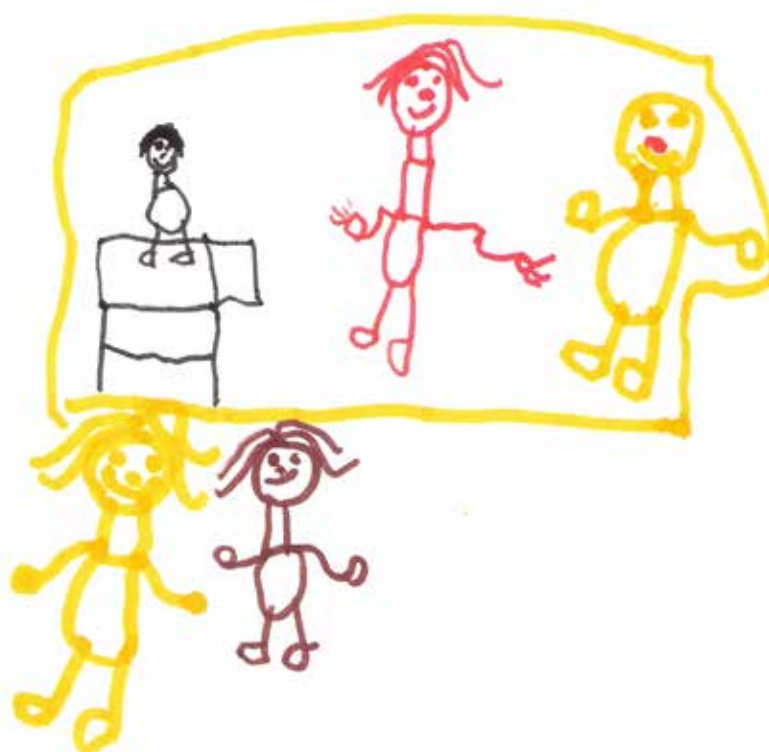


Finalmente, fue importante preguntar a los adultos si ellos/as consideraban que los niños y las niñas en la primera infancia son capaces de expresar su opinión e intereses, y si deberían considerarse. La gran mayoría, el 88%, dijo que sí para ambas preguntas, señalando su concordancia con el hecho de que los mismos niños y niñas pueden opinar y que sus opiniones sean tomados en cuenta. La comparación de este dato con la ausencia de espacios para este fin en las escuelas pone en evidencia, por otra parte, que no basta con creer en este principio, sino que hay que poner en marcha estrategias, mecanismos y espacios adecuados para que ellos y ellas puedan participar y expresarse libremente.

¿Crees que los niños y niñas en la primera infancia son capaces de expresar su opinión e intereses y que éstos deben ser tomados en consideración?



A.F., EF. (Baixa Grande)



Nuestros destaques: 10 puntos a tener en cuenta

1. En los centros educativos para la primera infancia se expresan múltiples formas de discriminación.

Al ser indagados si ya habían sufrido alguna forma de discriminación en el ejercicio de su oficio, más de la mitad, el 54% de los entrevistados, dijo que sí. Cuando fueron preguntados si ya habían observado alguna discriminación en la escuela, el 61% lo confirmó. Finalmente, cuando se hace la misma pregunta con alternativas de respuestas, es decir, frente a un listado con diversas posibilidades de discriminación, ese porcentaje aumenta hasta el 78%. Entre las formas de discriminación más mencionadas se destacan: características no valoradas por la sociedad, condición social y económica, raza, orientación sexual, discapacidad, ubicación geográfica, religión, edad, condición de migración y origen indígena.

Los niños y las niñas han mencionado diversas formas de discriminación. En sus expresiones, se sobreponen la percepción, la reproducción, el juicio, pero siempre confirman la existencia de prácticas discriminatorias en sus contextos. Lo hacen de manera explícita, cuando un niño dice, por ejemplo, *“no le tomé foto porque es moreno y no me gustan los niños de color”* o *“los niños de color (...) muchas veces son niños sucios que no se bañan y son cansones”*. O cuando un grupo afirma, frente a una niña con discapacidad, que *“las personas no querían quedarse con ella porque ella estaba en silla de ruedas y ellos no”*.

2. Hay una tendencia a negar la discriminación, a hacerla invisible como si no existiera.

Eso se notó de diversas maneras, especialmente en las relaciones entre los adultos. En los contactos iniciales con las escuelas fue posible constatar este fenómeno, cuando sus responsables afirmaban que la investigación sería bienvenida en la escuela, sin embargo, se podría buscar otra, ya que *“allí no había discriminación”*. En las entrevistas, era común la prevalencia, en el inicio, de un cierto *“afuera existe, pero aquí no mucho”*. Pero luego la existencia se confirmaba a través de narrativas o de respuestas al cuestionario.

Otra expresión de este fenómeno se puede ver en el aumento de personas que confirmaron la existencia de discriminación en el centro educativo. Si en términos generales un 61% decía que sí, que ya había observado discriminación en su colegio, este porcentaje subió hasta el 78% cuando los entrevistados y entrevistadas se vieron frente a un listado de opciones con ejemplos concretos. En general, la niegan cuando es nombrada como tal, pero frente a posibilidades concretas la confirman. Muchas veces, los entrevistadores y las entrevistadoras notaban que una historia determinada, narrada, con rasgos claramente discriminatorios, no era incluida por el entrevistado en el cuestionario como tal. Es decir, no se hacía de inmediato la conexión entre lo narrado como una expresión de discriminación.

Esta misma tendencia es notoria en diversos estudios y prácticas en América Latina y el Caribe. En nuestra región, como decimos en la presentación de este informe, aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas, prevalece una tendencia a la invisibilidad y negación del racismo, del sexismo y de las múltiples formas de discriminación, así como de sus consecuencias. La negación de estos procesos se entrelaza con la incomodidad que genera el reconocerse a sí mismo, o a la sociedad en que uno vive, como racista y discriminatorio. La negación de la discriminación también se entrecruza con la incomodidad que crea la noción de conflicto, la dificultad en reconocer que el conflicto es legítimo y su resolución no violenta es un desafío, como también reconocer la pluralidad y el debate como rasgos determinantes de la democracia.

3. La discriminación por estar afuera de lo que la sociedad considera “modelo” o ideal.

En la introducción conceptual de esta Consulta, afirmábamos la tendencia de homogenización y de creación de un “modelo” que sirva de parámetro para la sociedad. Una sociedad que niega la diferencia y el plural. Como parte de esto, no cabe espacio al pensamiento crítico, la imaginación, la creatividad. Basta con la búsqueda de un estándar ya pre determinado. Si uno no tiene este perfil imaginado, debe adaptarse, debe anular sus diferencias y tratar de ser como el modelo esperado. Este principio ya estudiado por diversos autores, que atenta contra la dignidad humana, se confirma en esta Consulta. Cuando un 44% de los y las entrevistados/as dicen que ya había observado discriminación por características no valoradas por la sociedad están justamente haciendo referencia a estas personas, cuyas diferencias son juzgadas como negativas.

Otro ejemplo es la reacción de los adultos frente a la frase “Diferencias sí, desigualdades no”. Si es cierto que un porcentaje significativo estuvo de acuerdo (67%), los relatos de los investigadores destacaron la dificultad que tuvieron los participantes para entender lo que se quería decir con la frase. Esto nos sugiere que existe en los entrevistados una distancia con los conceptos y debates acerca de algo esencial para la superación de las discriminaciones: la celebración de las diferencias, la diversidad y lo plural.

4. Redistribución y reconocimiento: una doble llamada.

Cuando presentados frente a un listado de formas de discriminación, el 44% de los y las entrevistados/as dijo que ya había observado discriminación por características no valoradas por la sociedad y el 43% mencionó la condición de ingresos y pobreza. Nos parece que la lectura de estos datos debe hacerse considerando el enfoque propuesto por Nancy Fraser. Según la filósofa, la búsqueda de la justicia requiere tanto de la redistribución como del reconocimiento, articulando las “reivindicaciones defendibles de igualdad social a las reivindicaciones defendibles del reconocimiento de la diferencia”. Aunque las luchas por la no discriminación y el reconocimiento muchas veces se contraponen a las luchas por la redistribución, se trata de una falsa antítesis y nos parece imprescindible reconocer que ambas están intrínsecamente articuladas.

5. Las expresiones de las prácticas discriminatorias son muy variadas e incluyen diversos aspectos de la vida cotidiana escolar y de las relaciones entre sus sujetos.

Los instrumentos metodológicos de la Consulta captaban poco la dimensión del acceso a la escuela, se concentraban sobretodo en la percepción de los sujetos sobre las prácticas cotidianas. Así es como las discriminaciones ganaron forma en las historias narradas. Indagados sobre las expresiones de discriminación, mencionaron por orden de menciones: humillaciones y chistes, insultos, baja expectativa con relación al aprendizaje, violencia física, aislamiento, exclusión en actividades pedagógicas.

Algunos adultos entrevistados confirmaron las preocupaciones de esta Consulta, como lo es la discriminación étnico racial o socioeconómica. Una entrevistada dijo que *hubo agresiones de la mamá de una niña blanca contra un niño negro. Ella lo zarandeó, fueron*

a la comisaría de policía. Lo remitimos a la justicia”. Algunos profesores dicen “aquel alumno, además de retrasado es torpe, también es negro, tenía que ser”. Otra persona recordó el caso de una “madre de familia no quería que su hija bailara con un niño pobre” y luego que “hay niños y niñas que se les trata mejor por la ropa, los que están bien vestidos”.

Los relatos sobre discriminación por razón de identidad de género y orientación sexual han ganado gran proporción en la sistematización de los datos. En la respuesta estimulada, un 51% de los/as entrevistados/as reconocieron la existencia del fenómeno en su escuela. Uno de ellos ilustró contando que “el profesor llegó y me dijo: este sujeto... ¿qué moral va a tener aquí dentro? Yo le dije: profesor, fuera de la escuela no me interesa su vida (...) ¿Cómo la Secretaría nombra a un profesor gay?” También se relaciona a la temática el hecho de que el 48% de ellos/as estuvieron de acuerdo con que existen roles y juegos apropiados para niños y otros distintos para niñas.

Una forma no contemplada en las hipótesis iniciales de la investigación y que salió en varias entrevistas configurando la primera respuesta a la pregunta “usted ya sufrió alguna discriminación en el ejercicio de su oficio” fue la discriminación por puestos de trabajo. El 23% lo mencionó. Una de las entrevistadas explicaba: “personas que simplemente están en un cargo más alto se sienten mejores, superiores. A veces, se olvidan incluso de invitar a los eventos que la escuela promueve”. Por lo general, reafirmaban esta forma de discriminación cruzadas con otras, como género y raza.

Este fenómeno se manifestó en particular en los testimonios de las personas que ocupan determinadas funciones, como aquellas que brindan servicios de apoyo o limpieza. Los informes de los investigadores dan cuenta de que hay personas – en particular mujeres - que por su rol o función son discriminadas de manera silenciosa. No es que necesariamente se le impida hacer algo o se le trate mal o insulte, es simplemente que se actúa como si no existieran. Este es un aprendizaje silencioso que los niños y niñas tienen en las escuelas sobre la ubicación social de las personas. Se internaliza como “hecho natural” y marca nuestro punto de vista, nuestra forma de pensar, de actuar.

Entre los niños y las niñas, la manera como más se manifiestan las discriminaciones es a través de la exclusión o segregación, especialmente de sus juegos y grupos de amigos/as. Nadie quiso jugar con el niño “¿porque los amigos de João son blancos! El blanco no juega con el negro, porque el blanco solo juega con la persona blanca”, dijo un grupo. “Fútbol es un juego de niños” y “nunca dejarían jugar a las niñas”, afirmó otro. La cuestión de género particularmente llama la atención entre los niños y niñas. “Las

niñas son femeninas y los niños son masculinos, por lo tanto, las niñas deben odiar a los niños porque no las dejan jugar y los niños deben odiar a las niñas ;porque... son niñas!", decía un grupo. "¡Eso es juguete de hombre!", "ellas no saben jugar".

6. Niños y niñas opinan, reproducen vivencias y juzgan las situaciones de discriminación.

Los niños y niñas expresan informaciones, costumbres, valores que se han apropiado a lo largo de su experiencia personal y escolar. Las vivencias en ambientes más prejuiciosos tienden a influir en su comportamiento, de manera que ellos y ellas reproducen expresiones y hechos discriminatorios y no es raro que comenten en dónde lo han visto. *"Mujer tiene que jugar con mujer y hombre con hombre", puesto que "la profesora dijo que no se puede jugar con hombres", decía una niña. Lo mismo se observa para situaciones contrarias a la discriminación. "Las niñas de mi colegio en São Paulo, todos los días querían jugar fútbol y los niños no las dejaban. Mis compañeros les decían así: 'No, no se puede'. Yo loco por decirles... Yo loco por decirles: 'No, ¿no se puede? Y ¿por qué se ve en la tele? ¿Las niñas no pueden jugar? ¡Sí pueden!"*

Por otra parte, en esta edad ya expresan de manera bastante enfática la capacidad de sensibilizarse y crear un juicio sobre determinadas situaciones. Frente a las situaciones de discriminación presente en los cuentos, por ejemplo, se hacía notar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, reacción presente en la gran mayoría de los grupos y expresa en frases como: *"Se puso triste, fastidiado", o "sufrió y lloró", "él se pone triste, es malo hablar así con él", "es feo, porque a João no le gusta que le griten", "se sentiría muy mal, se pondría triste, lloraría".*

7. La violencia física y la violencia de género están presentes en los centros educativos.

En el apartado metodológico de este informe, señalábamos que la escucha a niños y niñas es importante no solo para entender qué opinan sobre los temas acerca de sus vidas, sino también porque amplían el entendimiento de situaciones, trayendo informaciones que muchas veces los adultos no expresaron o no percibieron. En nuestra Consulta, un ejemplo de este fenómeno se notó con el tema de la violencia. Los niños y

niñas han dado información valiosa acerca de la violencia física y también de violencia de género, lo que no sucedió con tal énfasis en las entrevistas con los adultos.

Cuando cuentan sobre su escuela y su relación con los amigos, los niños y las niñas narran situaciones violentas. Un niño decía que los mayores no los dejaban jugar y les decían groserías; las niñas se quejan de que “los niños les pegan y que no las dejan hacer sus tareas. Por otra parte, la persistencia de castigos corporales apareció en las expresiones de niños y niñas de los tres países. En Brasil, una niña decía que la profesora “es buena, no nos pega, no nos pone mucho castigo”. En Colombia, los niños/as relataron que en un aula que le enseñaron al encuestador estuvieron encerradas porque se habían comportado mal. En Perú, un grupo narró que la maestra les pega si no se portan bien.

Asimismo, fueron los mismos niños y niñas los que contaron sobre situaciones relacionadas con la violencia de género. “Son malos, nos pegarían”; “son torpes”; “agarran a las mujeres y les pegan”, dijo una niña sobre los niños. Sobre el cuento con la niña en silla de ruedas, una vez más las demás niñas revelaron sus preocupaciones: “ella tiene miedo de que los niños corran y la boten”, o “ella tiene miedo de caerse de la silla y golpearse la cabeza en la acera” u otro grupo de niñas que atribuyeron el peligro de que el personaje sea herida por los niños: dijeron que eran malos, que no la ayudaban, que ella se podía golpear.

8. Faltan espacios de escucha y participación para los niños, niñas y para la comunidad educativa en general.

En algunos grupos de niños y niñas escuchados en la Consulta se hizo evidente la falta de estímulo y por lo tanto la baja habilidad de expresión desarrollada frente a las dinámicas. En algunos casos, la escuela reproduce la desvalorización de los más pequeños, asunto muy presente de manera general en la sociedad, que excluye el punto de vista de los niños y de las niñas.

Aunque el 88% de las personas adultas consideraba que los niños/as en la primera infancia son capaces de expresar su opinión e intereses, y que los mismos deberían ser considerados, en las visitas a las escuelas se constató la ausencia de espacios y estímulos para este fin. Como ha sido dicho anteriormente, no basta con concordar con este principio, sino que hay que poner en marcha estrategias, mecanismos y espacios adecuados para que ellos y ellas puedan participar y expresarse libremente.

Asimismo, los relatos de los y las entrevistadores/as resaltan la ausencia de prácticas de escucha para los adultos y para la comunidad educativa en general. La mayor parte de los trabajadores de la limpieza y portería, por ejemplo, reveló que estaban por primera vez siendo indagados acerca de su opinión sobre temas relativos a la escuela. Algunos profesores reclamaron igualmente más espacios de debate y participación.

9. Los niños y niñas valoran buenas relaciones con sus pares y con su ambiente.

Los niños y las niñas señalaron algunos rasgos importantes del ambiente escolar que les gustan, siempre muy relacionados con la amistad, el juego y con la convivencia: “divertirse jugando con las amiguitas de atrapar, de esconderse”, “ella es buena porque le gusta jugar conmigo”, “dibujar, pintar, ver películas, jugar en la computadora, ver TV”, “leer junto con los compañeros en el recreo”. Les gustan los lugares bonitos, con flores y colores, como el jardín, y no les gustan los lugares feos, con sillas quebradas o con mal olor, “cuando agreden a los árboles”, “cuando las plantas se mueren” O la relación con la naturaleza: “nos dejó a todos/as tristes” porque el árbol “es de la madre naturaleza” y porque “nos alegraba, atraía a muchas personas para jugar”, “jugaba aquí”, sobre el corte de un árbol en la escuela.

Estas expresiones son fundamentales para el diseño de los currículos y proyectos pedagógicos de esta etapa de enseñanza, los que, como se ha dicho al inicio, deben valorar el desarrollo de enfoques pedagógicos centrados en los intereses y en la experiencia cotidiana de los niños y las niñas, que busquen fomentar su participación, iniciativa y creatividad, autonomía y autoconfianza.

10. “Se puede cambiar de idea”.

Una característica muy interesante que salió en algunos de los relatos de los niños y niñas fue la posibilidad de prever posiciones desde nuevas experiencias. Fue lo que se notó en algunos grupos en el transcurso de las dinámicas. Un ejemplo ocurrió frente al caso de la niña en silla de ruedas. Luego de varias negativas por parte de los niños y niñas, explicando que ella de hecho no podría jugar porque no podría moverse, algunos salían con alternativas o posibilidades. “Ella puede conversar con las compañeritas” o

en el juego de policías y ladrones ella podría ser la delegada, que “permanece sentada, solo viéndole la cara a los policías”. Un niño había dicho que el niño no quería prestarle la pelota porque solo los niños juegan fútbol. Después del diálogo quiso volver a escribir la continuación del cuento y dijo que el personaje había pensado mejor y quiso cambiar de idea y dejar que las niñas jueguen fútbol.

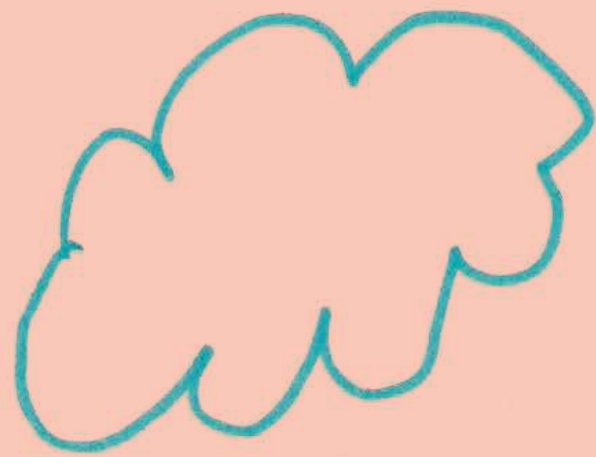
Para la CLADE, asumir la existencia de prácticas discriminatorias es el primero paso para su superación. Uno de los méritos de esta Consulta es justamente el de generar una reflexión en la que los mismos sujetos la percibieron y la expresaron. El próximo paso es justamente el de encontrar formas para superarlas, y este siguiente ejercicio involucra a todos los actores de la comunidad educativa, y más aún, a aquellos de los diversos niveles de la política educativa en un diálogo.

Coincidimos con el profesor Peter Moss, al proponer que se considere las instituciones de educación en la primera infancia también como espacios de práctica política, más específicamente de práctica política democrática. En lo cotidiano, esto se traduce en esfuerzos diarios que posibiliten la resolución de problemas usando variadas competencias, brindando diferentes alternativas, la convivencia entre pares e intergeneracional. Se traduce en una mayor participación de padres y madres de familia y de la comunidad. Se traduce en procesos verdaderamente inclusivos, cuyas decisiones son tomadas a partir de diálogos entre todos y todas.

L., EN (Cartagena)







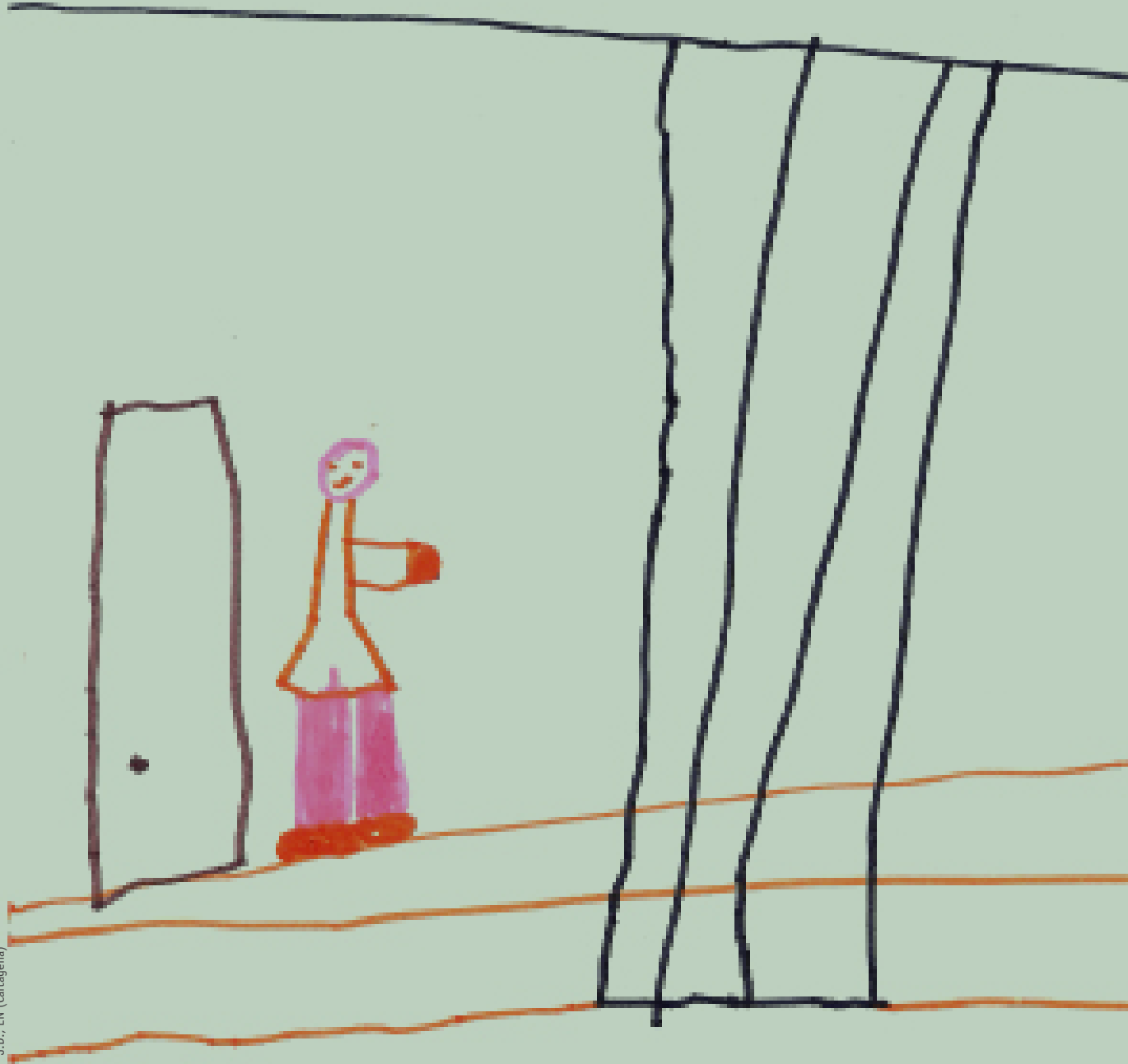
RECOMENDACIONES

Como hemos destacado en las páginas iniciales de este estudio, para la CLADE, la lucha contra todas las formas de discriminación, aunque sea la tónica de las normas e instrumentos de derechos humanos, sigue sin cumplirse en América Latina y el Caribe. Por esta razón, la Campaña viene, desde hace algunos años, emprendiendo acciones alrededor del tema, ejemplo de las cuales es esta Consulta con enfoque en la primera infancia. Partiendo de los hallazgos del estudio, la Campaña reitera su compromiso de seguir incidiendo por el derecho humano a la educación y contra todas las formas de discriminación, en particular en la primera infancia, y deja 10 recomendaciones que reconoce como condiciones *sine qua non* para alcanzar este fin:

1. *Que se reconozca a todos los niños/as como sujetos de derecho, tal como lo plantea la Convención de los Derechos del Niño, y que se prohíba la discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. Se subraya que los intereses del niño y de la niña son superiores, enfatizando su derecho a la participación y la necesidad de superación de la cultura adultocéntrica.*
2. *Que se reconozca que la educación en la primera infancia es un derecho humano fundamental, primera etapa del derecho humano a la educación, y al Estado como garante de este derecho, el cual es universal y gratuito. La discriminación en todas sus formas es una violación del derecho.*
3. *Que se reconozca la existencia de múltiples formas de discriminación en la sociedad como un primer paso hacia su superación, y que ellas se producen y reproducen en la educación en la primera infancia. Por fin, es importante resaltar que la edad – en este caso niños/as pequeños/as - se constituye por sí misma en factor de discriminación.*
4. *Que se reconozca que tanto la desigualdad como las múltiples formas de discriminación que persisten en nuestra región son injusticias que se manifiestan de forma indisoluble y que son el principal motor de la exclusión social y educativa que vive el continente, así como el principal obstáculo para la realización del derecho a la educación y de los demás derechos humanos. Estos factores de injusticia empiezan a plasmarse ya en la primera infancia, reproduciéndose. Reconocer que la educación en la primera infancia es un campo y un espacio fundamental de superación de la discriminación es clave para un mundo que promueva una cultura de derechos humanos y dignidad.*

5. *Que el proyecto político pedagógico de la educación, a empezar por el de la educación en la primera infancia, debe centrarse en la superación de los estereotipos y la valorización de la diversidad, la cooperación y el diálogo, promoviendo a la escuela como espacio de educación en derechos humanos, de encuentro y ejercicio de la democracia. En este sentido, la existencia de espacios de escucha y diálogo deben ser parte de la estructura escolar.*
6. *Que los estados le den prioridad a una política integral de formación de maestros/as con base en la Educación en Derechos Humanos, de largo plazo y sostenida. Para ello, deben ofrecer, de manera gratuita y compatible con las posibilidades de los y las docentes, preparación pedagógica, contenidos para transmitir y ejercitar los derechos humanos, así como material especializado orientado hacia los diferentes rangos etarios.*
7. *Que se trabaje la temática de género desde la primera infancia, con énfasis para la prevención de la violencia de género. Que los actores involucrados en los sistemas educativos puedan acceder y reflexionar sobre el uso de herramientas para la desconstrucción de la ideología del patriarcado y cuestionar el poder masculino como eje central de la organización social.*
8. *Que se promueva desde la más tierna edad la resolución no violenta de conflictos, así como la superación de la idea de castigo como solución, incluyendo la creación de marcos legales que prohíban el castigo corporal. Asimismo, es importante entender que la violencia es una de las expresiones de la ausencia de prácticas democráticas, prácticas dialógicas de resolución de conflictos, que promuevan la pluralidad como constitutiva de la democracia.*
9. *Que se promueva el desarrollo de marcos legales y políticos que respeten la diversidad y valoren lo plural: los Estados de América Latina y el Caribe deben ratificar e implementar todo el conjunto de leyes internacionales que reconocen la importancia de la superación de todas las formas de discriminación, así como incorporar este paradigma en los marcos legales nacionales.*
10. *Que se promueva una cultura de derechos humanos, que necesariamente pasa por la superación de todas las formas de discriminación en la sociedad, lo que nos interpela a trabajar por la democratización de espacios más allá de la escuela. Hay que realizar amplios esfuerzos de diálogo, difusión y sensibilización de toda la ciudadanía, involucrando a actores diversos y, en particular, a los propios sujetos de la comunidad educativa. Los medios de comunicación juegan un rol estratégico en la temática, fundamentales para la afirmación de culturas populares sensibles a los derechos humanos.*

J.D., EN (Cartagena)





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

CALLIRGOS, J. C (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAMPOS, Maria M. e CRUZ, Silvia H. V. *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *Por quê é importante ouvir as crianças?* In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2009). *Observación general número 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales* (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)

DIAS, Lucimar Rosa e JR., Hédio Silva. *Diversidade étnico - racial e educação infantil*. In JR., Hédio Silva e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C (2001). *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In LAROSSA J; SKLIAR, C (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRASER, Nancy (2007). *Reconhecimento sem ética?*. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. São Paulo: Lua Nova, n° 70.

IGLESIAS, Susana (1998). *Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del niño*. Montevideo: IIN, OEA.

MACNAUGHTON, Glenda (2009). *Doing action research in early childhood studies : a step by step guide*. New York: Open University Press.

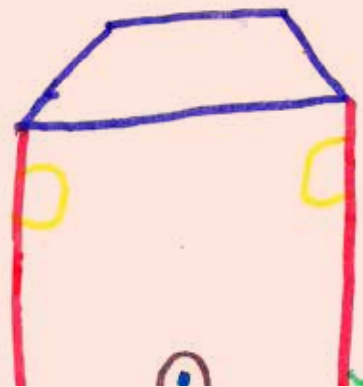
MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla (2005). *Ethics and politics in early childhood*. New York: RoutledgeFalmer.

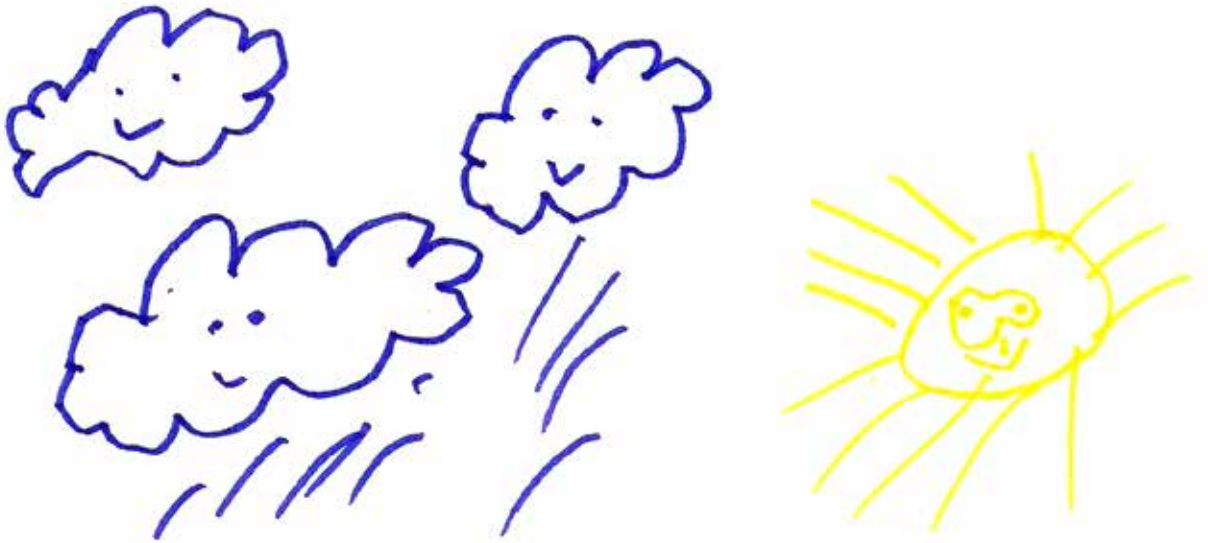
Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*.

SOUZA, Sonia M. Gomes. *O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social*. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.







Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj.10 Perdizes
São Paulo - SP - CEP 01254-000 - Brasil
Telefone / Fax: (55-11) 3853-7900 e 3031-8906
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org