

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES LATINOAMERICANOS MIGRANTES EN ITALIA. EL CASO DE GÉNOVA

Carola Miranda*

RESUMEN

Este artículo muestra un estudio etnográfico cuyo objetivo fue analizar los contextos escolares y sociales en que niños/as y adolescentes latinoamericanos residentes en Génova, Italia, desarrollan sus experiencias. Algunos aportes de la literatura internacional referidos a participación, protagonismo infantil e interculturalidad, son brevemente revisados. Así también, se describe la metodología cualitativa utilizada en esta investigación. Los resultados indican que las condiciones en que niños, niñas y adolescentes viven el proceso de integración e inclusión en el contexto educativo son altamente significativas. Particularmente, a través de los sentires, saberes y experiencias que los niños/as y adolescentes manifiestan al momento de enfrentar la escuela pública y los procesos desarrollados por maestras y autoridades locales. Los hallazgos abordan las dificultades específicas que estos niños y niñas enfrentan en la escuela y en lo social, así como las estrategias de intervención social generadas por las estructuras educativas y sociales.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, escuela, protagonismo infantil e intervención social.

ABSTRACT

This article shows an ethnographic study, its objective was to analyze the educational and social contexts in which latinamerican children and adolescent living in Genoa, Italy, develop their experiences. Some contributions of the international literature related to participation, child protagonism and interculturality are briefly reviewed. Also, the qualitative methodology used in this research is described. The results indicate that the conditions in which children and adolescents live the process of integration and inclusion in the educational context are highly significant. Particularly, through the feelings, knowledge and experiences that children and adolescents report when facing the public school and the processes developed by teachers and local authorities. The findings address the specific difficulties that these children face in school and socially, as well as social intervention strategies generated by the educational and social structures.

KEY WORDS

Interculturality, school, child protagonism and social intervention.

INTRODUCCIÓN

El protagonismo que ejercen niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en su cotidianidad es un aspecto aún ignorado en nuestra sociedad. Escucharlos es una dimensión desconocida en la tradición educacional hasta en la vida familiar, donde son los adultos y las adultas quienes deciden el destino de las pequeñas cosas en el mundo infantil. Generalmente, NNA son objeto y no sujetos activos del propio bienestar, están en las manos de los «grandes». Por lo tanto, son parte marginal del mundo, representan «otra» dimensión existencial, los marginales son aquellos a quienes no se les reconoce en plenitud sus derechos, etimológicamente son definidos como «aquellos que no están en el texto, pero están en los márgenes de la página» (Ulivieri, 199: IX). Pero, ¿qué hacen estos niños en su vida cotidiana?, ¿cómo viven la propia vida en la escuela, en el barrio y con los grupos de pares?, ¿qué reproducen, imitan o crean en un contexto así tan incierto?, ¿cómo participan en la propia infancia?

El artículo pretende dar cuenta de la investigación cualitativa desarrollada entre los años 2009 - 2012 en la ciudad de Génova al interior de dos escuelas básicas, estudio que buscó desde la etnografía conocer la subjetividad de NNA, la vida cotidiana, la participación y el protagonismo en la propia socialización con características multiculturales que nos permita caminar hacia la comprensión de la niñez protagónica, participativa y ciudadana.

MARCO DE REFERENCIA

La Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, con el objetivo de disminuir el sesgo de la visión adulta, reconoce el derecho de la infancia a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista. En los artículos 12 y 13 de la Convención se destaca que el niño debe ser escuchado y respetado, y se le otorga el derecho a decidir o a anular la decisión de los demás. Bajo este argumento, el modo en que los niños y las niñas despliegan

prácticas, creencias y conocimientos – un “sistema cultural”– y cómo influyen las instituciones sociales y el mundo adulto en el mantenimiento y transformación de estos sistemas culturales infantiles, es una de las preocupaciones centrales de cualquier aproximación a la infancia.

Hoy en día, la participación de NNA es considerada un objetivo deseable en todo el mundo. Constituye un indicador para determinar hasta qué punto se toma en cuenta y se les respeta como sujetos con derechos y dignidad propios, para saber cuál es el nivel de influencia que se les permite tener en su entorno de vida, en la sociedad y en contextos internacionales en el momento de tomar decisiones y establecer procedimientos que les afecten (Liebel & Saadi, 2012: 23).

En la literatura actual se reflejan al menos dos enfoques para estudiar y comprender la participación. El primero desde una visión instrumental y utilitarista basada en los objetivos –participación como un medio–. En la infancia este tipo de participación se ejerce, por ejemplo, en las escuelas para mantener a niños y niñas atentos; en otros casos, cuando se espera lograr mayor eficiencia en la planificación de la política comunal, se hace partícipes a los niños, lo mismo que cuando se considera que su participación representa una ventaja “innovadora” en la competencia intercomunal (Liebel & Saadi, 2012: 26). El segundo enfoque basado en los derechos, apuntan a fomentar la emancipación y transformación –participación como objetivo– (Theis, 2007), la cual pretende aportar a la democratización de la sociedad y de las relaciones sociales, con una función transformadora, cuyo fin es lograr cambios en la estructura de tipo político y social. A menudo este enfoque descuida las condiciones de vida y los intereses concretos. «En el caso de los niños, suelen limitarse a invocar el sentido de la “democracia” para ellos como –potenciales– ciudadanos o tienden a entender la participación como un medio pedagógico o político-educativo para “formar” ciudadanos “buenos” y “competentes”»

* Carola Miranda M., es Doctora en Sociología, Universidad de Génova, Italia, Magister en Políticas Sociales y Dirección estratégica para desarrollo sostenible del territorio, Universidad de Bologna, Italia. Docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica del Maule.
Correo electrónico: cmiranda@ucm.cl

(Liebel & Saadi, 2012: 26). Sin lugar a dudas, ambos enfoques instrumentalizan a NNA para fines heterónomos.

Lo significativo es comprender las prácticas y los conceptos de participación con su significado y su importancia, considerando el contexto y las sociedades en las cuales viven NNA. En cuanto al protagonismo infantil, fue un concepto que surgió en el contexto de los movimientos de niños y niñas trabajadores (Liebel, 2007; Liebel y Martínez Muñoz, 2009; Cussiánovich, 2009, 2010) muy vinculado a la corriente de la educación popular, los cuales fueron haciendo suya esta categoría para interpretar su propio proceso de desarrollo como organización y como posteriormente se desplegó su discurso a toda la infancia en general.

Bajo estos argumentos, la cultura de NNA se torna relevante al momento de conocer cómo participan y en qué aspectos de sus vidas son protagonistas. Es así que la interpretación reproductiva de Corsaro (1998) postula tres clases de acciones colectivas que realizan niños y niñas y que explican la existencia de una cultura infantil distintiva de la adulta: a) la infancia produce y participa en una cultura de iguales con una organización interna ajena a los adultos; b) la infancia se apropia creativamente de información y conocimientos disponibles en el 'mundo adulto'; c) la infancia reproduce, extiende y cambia el mundo adulto (p. 179).

Por tanto, la reproducción se refiere a cómo niños y niñas no se limitan a interiorizar la sociedad y la cultura, sino más bien contribuyen activamente a la producción y sus cambios, siendo interpretativa dado que subraya los aspectos innovativos y creativos de la participación social de niños y niñas, contribuyendo a crear las particularidades de la cultura de pares de la cual son parte, captando las informaciones del mundo adulto y apropiándose para responder a las problemáticas de su grupo social. Por tanto, los elementos centrales, son el lenguaje, las rutinas culturales y la participación activa de los/as niños/as en su cultura. La teoría de Corsaro considera al niño como

descubridor de un mundo dotado de significado. Desde esta óptica, los niños ayudan a forjar y compartir sus propias experiencias de desarrollo con sus respuestas interactivas. El lenguaje y el discurso se convierten en las herramientas más importantes para que el niño construya el mundo social, porque a través del lenguaje se genera la acción social (Galindo, s/f: 4). Glockner (2007) señala para entender las interacciones que niños y niñas hacen con su cultura y sus procesos creativos a partir de los cuales logran no solo aprehenderla y transformarla, sino también comprender y participar en aquellos procesos sociales que la modifican y la reestructuran, es necesario partir de una noción que considere a la cultura como un diálogo permanente y un "texto" que se construye a partir de una serie de relaciones heterogéneas y de muy variada índole, que habrán de ser experimentadas e interiorizadas de manera muy distinta para cada niño, y dentro de las cuales cada uno desempeñará un papel diferente (2007: 76).

A lo anterior se agrega el paradigma intercultural que NNA establece en sus relaciones sociales. Si bien en América Latina la cuestión intercultural surge relacionada con la temática indígena, en Estados Unidos y Europa fundamentalmente dice relación con la problemática de los migrantes del Tercer Mundo. Bajo esta primicia es importante señalar diferencias entre el paradigma multicultural y el intercultural. El primero propugna el respeto a diversidades que siguen existiendo tan separadas como antes entre las diversas culturas. Mientras que el segundo sostiene que dichas diversidades tienen la posibilidad de dialogar entre sí, y también de influirse mutuamente, aunque sin desaparecer (Exteberria, 2001: 18-19).

MÉTODO

Los hallazgos de este trabajo provienen de una investigación cualitativa que se llevó a cabo entre los años 2009-2012 centrada en las rutinas cotidianas de la infancia en diferentes entornos sociales. El análisis se ubica dentro del trabajo de campo etnográfico

co. Participaron estudiantes de 3ero y octavo básico cuyas edades fluctuaron entre los 8 y 14 años. El foco principal está constituido por migrantes de Sudamérica, principalmente de Ecuador. El material etnográfico sobre la vida cotidiana de estos NNA se recogió durante el trabajo de campo en el periodo del año escolar del 2010-2011 –de septiembre a septiembre– las cuatro técnicas principales utilizadas fueron la observación participante de las rutinas cotidianas tanto en la escuela (de las clases) como en el centro social ("Il Ce.Sto" desde el 2009 al 2011), entrevistas en profundidad (45 entrevistas a estudiantes de entre 8 y 14 años), el análisis de documentos (específicamente los escritos de 25 niños de 5to básico) y entrevistas a los adultos (4 entrevistas a profesoras y 4 entrevistas a educadores/as). Lo anterior se complementó con notas etnográficas, grabaciones de audio, fotografías y observaciones de modo intensivo durante distintos momentos del día, es decir, durante la clase, el recreo, las horas de asistencia en centro social y en los lugares de encuentro permanentes: plazas, bibliotecas y parques comunales. Todo enriquecido con diversos materiales documentales sobre el barrio, la escuela y el centro social, como así mismo la experiencia de vivir en el territorio a pasos de la escuela y el centro social que me permitieron incluir desde la experiencia cotidiana como residente del barrio, siendo parte de los análisis aquí presentados.

La elección de una investigación etnográfica se ampara principalmente al micro contexto del mundo social de niños y niñas partiendo desde abajo y dando voz a los protagonistas buscando reconstruir la totalidad en la cual esto se manifiesta (Kosik, 1988), es decir, en el barrio, en la ciudad donde viven y resguardan las necesidad y deseos. En esta perspectiva, la meta fue poner en el centro a niños, niñas y adolescentes como sujetos activos, por cuanto se sigue una metodología de construcción desde abajo hacia arriba, de los testimonios subjetivos de "vivir significativamente en el mundo social

y la interpretación significativa de ese vivir por medio de las ciencias sociales" (Schultz, 1974: 22), una instancia más profunda, una suerte de sustrato cultural que participa activamente en el proceso de conocimiento de forma determinante, elemento constituido estrechamente ligado, por tanto, a la sensibilidad que origina la vida social. La aproximación etnográfica implica comprender e interpretar el punto de vista de los "nativos" (Ricolfi, 1997: 45), pero también describir aquello de lo que no tienen conciencia. La experiencia en el trabajo de campo se convierte en un dato, documentación empírica, principalmente bajo la forma de narración, de notas etnográficas constituidas en una mezcla de citas y síntesis de interpretaciones y reproducciones (Ricolfi, 1995: 46), y otras en las cuales vienen transcritas desde la memoria, las conversaciones con los informantes, las entrevistas ocasionales, el resumen de las actividades cotidianas de las cuales la etnografía se hace parte, las observaciones personales de quien observa, la autodescripción reflexiva del propio trabajo y las entrevistas discursivas registradas y luego transcritas. La llave de esta experiencia queda igualmente identificada en la participación en la vida cotidiana, que es una observación directa, asumiendo el rol y sobre todo, el diálogo.

Bajo este argumento es importante entender como NNA construyen su subjetividad y visión de mundo. Todo esto buscando "dar voz" de los sujetos sociales, adoptando una aproximación cualitativa e interpretativa de la observación de la cotidianidad del universo social y simbólico de estos. Por tanto, lo central fue conocer la subjetividad de NNA, la vida cotidiana, la participación y el protagonismo, evidenciando elementos que permitan aportar sugerencias sobre la representación del imaginario ciudadano en las instituciones de la sociedad moderna italiana, especialmente en el caso de Génova. En este sentido, el camino metodológico no tiene la intención de la universalidad, pero sí de verdad local históricamente determinada y de una realidad

objetiva y subjetiva que se reestructura, se actualiza y cambia constantemente, es decir, la reconstrucción de las condiciones concretas que han hecho posible ciertas formas de acción del momento estudiado (Putman, 1972). Finalmente, el límite de este tipo de aproximación se sitúa principalmente en quien investiga, considerando que la condición de adulta media en la relación que se establece con NNA.

RESULTADOS

A la luz del material producido por NNA durante sus rutinas cotidianas, el cual fue recogido durante los periodos de asistencia a dos escuelas públicas básicas de primer y segundo nivel que han asumido la masiva migración de estudiantes extranjeros, “Baliano” y “Garaventa”, y al centro social en cuanto a las categorías de participación, protagonismo e interculturalidad. **La voz de NNA:** En el quinto básico A de la escuela Garaventa, asisten 24 niños y niñas de entre 11 y 12 años de los cuales 13 son de origen extranjero provenientes de: Rumania, China, Ecuador, Brasil, República Dominicana, Eslovenia, Filipinas, Benin y Marruecos, siendo mayoritaria la presencia de ecuatorianos todos de 12 años: Selena, José, Angélica y Daniela. Selena y José son del mismo barrio y viven a poca distancia de la escuela, ambos llegaron a Génova a la edad de 8 y 9 años respectivamente, con un año de diferencia al momento de la inserción escolar. Para Selena la experiencia de insertarse en la clase no estuvo exenta de dificultades: “Cuando llegué a Génova fue difícil... muy triste, dejé a mi abuela y a mis amigas, a mi mamá no la veía mucho... ella nos visitaba una vez al año y yo no quería dejar mi casa, pero mi mamá en su última visita me obligó a venir... yo la quiero mucho, pero yo tenía 8 años y no entendía el italiano, en la escuela me iba bien... por suerte que conocí a otros niñas como yo... y luego conocí a la educadora que es la mediadora cultural, ella me ayudó mucho, venía a mi clase y me ayudaba a estudiar, mi mamá no podía por su trabajo, y en el Centro Social también me

ayudaban a hacer las tareas, lo bueno que en mi clase somos 4 del Ecuador, y entre nosotras hablamos siempre... al principio ellas me hablaban en italiano y luego me ayudaban a hablar con los otros de la clase... pero los compañeros italianos son simpáticos, siempre me preguntan cómo es mi país y cosas así... o me preguntan cómo se dice esto o esto otro... la prof, es buena conmigo me ayuda con “i compiti”... ahora me gusta un poco más (...)”.

Las dificultades lingüísticas son un claro obstáculo para la inserción e integración de NNA, sin embargo, desde sus pares se establecen estrategias de adaptación, solidaridad y contención que les permite rápidamente superar las barreras del idioma.

En el caso de José, el encuentro con la escuela italiana no fue un proceso alejado de incomprendiones, sin embargo, el punto de tensión proviene de la propia familia: “Yo aprendí el italiano muy rápido, me gusta... pero mis padres me hablan en castellano, sobre todo mi papá que llegó hace pocos meses, él no ha podido aprender casi nada... le cuesta, pero yo le hablo siempre en italiano, tiene que aprender... como no aprende, se enoja conmigo y no me deja salir con mis amigos italianos de la escuela, solo quiere que esté con la gente del quartiere (barrio), yo me escapo, me gusta juntarme como mis compañeros y poder conversar con ellos... jugar a la pelota o escuchar música, a veces incluso hemos ido al cine, pero mi padre solo quiere que me junte con los de la comunidad, mi mamá me apoya y yo creo que es por ella llegó sola aquí y luego nos trajo... y tenía que hablar bien el italiano para poder trabajar... a veces me da rabia porque siempre siempre pelean”.

Podemos observar que el proceso antes descrito, se refiere a la asimilación (Piaget) que viven algunos de los adolescentes migrantes, quienes adhieren plenamente a la propuesta identitaria que le viene ofrecida de la sociedad receptora y, por ende, reniega todo aquello que tiene que ver con la cultura de origen, con el idioma, la cocina tradicional, los valores y las costum-

bres, considerando inadecuados a la cultura del país que los recibe, lo que muchas veces se traduce en un cambio, libertad, futuro, etc. La asimilación es la aceptación de permanecer en una condición de súbdito, costo que NNA extranjeros o de origen extranjera asumen por ser insertados en un sistema social que más allá de proponer una apertura, permanece estructural y culturalmente cerrado. No obstante lo anterior, otros NNA extranjeros o de origen extranjera –nacidos en Italia– intentan recomponer las rupturas que les toca vivir, adoptando otra de las tres situaciones siguientes: resistencia cultural, marginación y doble etnicidad. Los procesos anteriores se refieren a resistir el baño cultural del país que los recibe, la marginación es la actitud más frecuente entre los adolescentes extranjeros, se trata de adolescentes que viven “fuera” a menudo al margen, ya sea de la cultura de origen como de la cultura receptora, son incapaces de proponer una real identidad alternativa, es decir, una propia identidad. Son aquellos que no se sienten pertenecer a ninguna de las dos culturas, son pasivos en ambas e incapaces de elegir entre la familia y la posibilidad de emanciparse. Y por último, la doble etnia, se refiere a la identidad que viene formada entre dos mundos, la familia y la sociedad receptora, un proceso de selección y adecuación en el cual NNA logran una identidad integrando valores de ambas culturas, conocen los aspectos positivos y negativos de cada cual.

En cuanto a las relaciones entre compañeros y compañeras de clase, es una situación interesante de rescatar. En la clase observada donde asistía Selena se evidenciaban relaciones de solidaridad entre italianos y no italianos, en la cual se manifestaban relaciones de amistad de gran fraternidad al interior del aula; sin embargo, en las entrevistas se develaron diferencias entre unos y otros, compartiendo menos espacios comunes de tiempo libre o actividades extra programáticas. No obstante lo anterior, las relaciones son mucho más horizontales dentro de la estructura

escolar y dispersas fuera de la escuela, por cuanto, la tendencia a mantener las relaciones de amistad con “amigos y amigas” del mismo país, por cercanía geográfica, lengua y gustos, con clara disposición de los migrantes de mantener sus grupos de pares.

Dado este contexto, el intercambio cultural como método educativo en la sala de clases y en el centro social, liderado por el cuerpo educativo de ambas instituciones se logra a través de una escucha activa de la voz de NNA migrantes y no migrantes nacidos en Italia. Dentro de los aspectos más significativos de esta investigación, se encuentran las estrategias implementadas, así como la posibilidad real y concreta que tienen NNA de ser escuchados en sus propios contextos, integrando sus sentires en su propia socialización y crecimiento. Una de las actividades que explícitamente considerada la participación y el protagonismo se refiere a los talleres multiculturales –Laboratorio Multiétnico– instancia que busca el intercambio de la propia cultura que traen NNA, rescatar la propia lengua a través de la música, la poesía, la historia, la cocina y la experiencia de migración, espacios que permiten a NNA migrantes compartir sus experiencias con NNA italianos, generando un clima de mutuo aprendizaje y reproducción de la cultura, permitiendo a estos crear sus propios códigos y relaciones.

Para estas escuelas italianas, la producción de material específico, la especialización de la intervención socioeducativa, la integración de las familias y la creación de redes interinstitucionales, son los puntos de fuerza madurados en estos años de trabajo. Como se mencionaba antes, en la escuela Garaventa de Génova, donde la mitad de los alumnos son extranjeros, y dado el compromiso docente, la escuela se abrió a la ciudad y ha logrado establecer una interacción entre las familias italianas y las familias migrantes, sin castigar o sancionar el nivel de instrucción de NNA. En cuanto a las múltiples iniciativas curriculares llevadas a cabo desde docentes, profe-

sores/as y mediadores/as culturales, estas estaban destinadas a fomentar a la integración e inclusión social de NNA migrantes en el ámbito escolar, realizando programas de apoyo en el aprendizaje de la gramática, las matemáticas, la historia y geografía, con el objetivo de llegar preparados a la enseñanza media y a la educación universitaria, preocupación compartida por padres y madres italianos quienes no verían en la presencia de los migrantes una amenaza en el normal desarrollo de la clase multiétnica, al menos eso manifestaron agentes educativos señalando que, la presencia de niños y niñas extranjeros no afecta la programación educativa.

“El 10% de los alumnos son de reciente migración”, la ley establece que un niño o una niña de diez años que no habla italiano sea igualmente integrado en 5º básico, donde se le asigna un profesor para acompañar y seguirlo en la clase incentivando la integración. Se aplica, sin embargo, la flexibilidad en la organización, por ejemplo, si un niño/una niña de segundo básico viene de China y tiene dificultades para reconocer las vocales, este es incorporado en la clase en la cual se enseñan las vocales. Para el equipo docente, el modo para hacer funcionar una escuela multiétnica pasa por pequeñas y grandes cosas: desde colgar carteles, dibujos y poster multiétnicos, con frases en todas las lenguas, de modo que niños y niñas puedan orientarse y vincularse con el entorno en forma natural, así como también, ambientar una biblioteca multiétnica que se convirtió en la escuela un elemento distintivo de la Garaventa, con más de 1.200 volúmenes de narrativa en todas las lenguas del mundo. Se trabaja sobre la base de lograr el mayor involucramiento de las familias de niños y niñas migrantes, con la mayor participación del cuerpo docente, incentivando la relación entre la escuela y las familias extranjeras, proveyendo a los módulos metalingüísticos a padres en las actividades educativas. Para lo anterior, los profesores deben prepararse con nuevos métodos educativos, actualizaciones

que consideren todas las diversidades presentes en las clases” (Entrevista S. Cossio, 2011).

Un gran esfuerzo, por cierto, impone a docentes de las escuelas multiétnicas, esfuerzos que sin embargo en la Garaventa parece no estar libre de dificultades entre la formación y la actualización en los ámbitos “clásicos” de la educación. Docentes inician el proceso de alfabetización de NNA extranjeros a través de un kit de materiales bilingües que faciliten el aprendizaje de la lengua italiana, a partir del léxico de la escuela para continuar con el léxico en la familia, muchas de las familias deben asistir en la medida de lo posible, a la nivelación lingüística, dado que en el seno de la familia se mantiene la lengua madre, muchas veces “negada” especialmente por los adolescentes y adultos de reciente migración. Existen para lo anterior, talleres para potenciar el conocimiento del italiano y por cierto de la cultura.

El centro social un espacio de encuentro de los mundos infantiles.

El Ces.to –nombre que simboliza el canasto donde llegan todos aquellos marginados y “deechados”– es un lugar educativo abierto a las experiencias, crecimiento y oportunidades gestionado por jóvenes educadores/as profesionales y sostenido en gran parte por asociaciones de voluntariados de desarrollan una actividad permanente al interior del centro social, con roles y tareas definidas en conjunto con el equipo profesional.

Las principales actividades ofrecidas a NNA, son de tipo deportivas, nivelación de estudios, animación e integración barrial, organización de espectáculos (cine, teatro, giras, campamentos, etc.) y por sobre todo la promoción de la ciudadanía activa. Quienes participan del centro social pertenecen a familias que muchas veces no acceden a los servicios sociales del territorio y como puerta de entrada a la misma, se cobijan bajo el alero de estas estructuras que acompañan la inserción escolar y barrial. Una de las tareas principales que cumple

este centro social es acompañar después del horario de clases a quienes no cuentan con redes familiares que se hagan cargo y puedan apoyar los compromisos escolares, por cuanto los principales beneficiarios son inmigrantes. Dicho espacio es altamente valorado por niños, niñas y adolescentes, como relata Raquel de 13 años estudiante de octavo básico: “Con el Ce.Sto hacemos las tareas, a veces nos llevan a ver películas, me gusta porque están todos mis amigos, los educadores me tratan bien, participo con ellos desde que llegué a Italia, con ellos he aprendido el italiano, porque mi mamá me enseñó aquello que sabía”.

Kevin de 13 años estudiante de octavo básico: “Después de la escuela voy al Ce.Sto, hacemos las tareas, en el verano vamos al mar o vamos de paseo, desde que llegué a la escuela que voy al Centro... me gusta porque salimos todos juntos... cuando tenemos escuela vamos a la Expo o al Centro donde también jugamos y hay talleres entretenidos”.

En cuanto a los centros de verano, que permiten a NNA conocer el territorio en compañía de NNA de todo el mundo, la experiencia de disfrutar momentos de recreación que sus propias familias no les pueden brindar y por sobre todo, culminar el año escolar en compañía de educadores que apuestan por un trabajo socioeducativo intercultural.

Ricardo de 14 años estudiante de octavo básico: “A veces la Fede nos dice de darles la mano a los más chicos, también darles la merienda, ayudar en las tareas, así hacemos otras cosas y no nos aburrirnos... a veces hacemos otras cosas en la casa de barrio, sabes, en vía del Campo con los Senegaleses”. La importancia de mantener vínculos entre NNA se transforma en una fortaleza, siendo la colaboración un pilar fundamental para el espíritu del grupo, la escuela es una aliada estratégica que permite acompañar los procesos de integración e inclusión de NNA migrantes, por ende, la escuela y el centro social se configuran en comunión con las necesidades y requerimientos de estos rescatando la pluridentidad propia del territorio, cuyo compo-

nente principal en la intervención socioeducativa está basada en la interculturalidad de sus prácticas.

De la ciudad al barrio. El centro histórico de Génova se distingue de los otros barrios de la ciudad, ya sea por la densidad y heterogeneidad de sus habitantes y las importantes modificaciones que se han producido en la zona en el transcurso del último decenio, por un lado y, por otro, la fuerte presencia de familias y jóvenes migrantes de origen sudamericana que deben integrarse al sistema educativo formal.

En cuanto a los espacios de ocio, principalmente en verano cuando los horarios y el clima permiten pasar mucho tiempo en el centro social o en la calle, la actividad lúdica y de distracción de NNA, tiene lugar principalmente dentro de barrio entre iglesias, museos, oficinas, negocios, turistas y gente mayor, si bien las escasas de zonas verdes es una desventaja para la comunidad, el desplazamiento de grupos de NNA no es indiferente al ciudadano común que se encuentra con educadores/as y voluntarios/as que acompañan a los lugares de encuentro que ofrece la ciudad.

Durante el desarrollo de un taller denominado “gemelos con Nepal” –gemellaggio con il Nepal– se reconstruye desde los propios niños y niñas de tercero básico la descripción de la propia ciudad siendo esta como sigue: “Nuestro barrio posee tantos edificios antiguos, negocios, museos muy importantes como es el Museo de historia Natural (en el cual se pueden ver los fósiles, los huesos de los dinosaurios, imágenes de animales, etc.). Nuestra ciudad mira el mar Ligure y a nosotros nos gusta ir a la playa a jugar y tirarnos piqueros. En nuestro barrio se encuentra la Expo que es un lugar que mira el mar, ahí hay un plaza con juegos, la biblioteca para niños y niñas, el cine, un gimnasio, una piscina, el puerto de nuestra ciudad y se puede ver el faro (un faro que indica el camino a las naves). Después de la escuela, vamos a jugar junto a nuestros amigos, hermanos y tíos...”.

"A nuestra ciudad se llega en tren, avión, nave... pero una de las cosas más lindas de nuestro barrio es su multiculturalidad, es decir, aquí viven personas que vienen de tantos países muy distintos al nuestro (Senegal, Sudamérica, Marruecos...) y por eso en nuestra clase tenemos la posibilidad de conocer otras culturas, otras religiones, otras lenguas (idiomas)... enriqueciendo nuestros conocimientos que nos permiten ser más grandes" (Escrito por niños y niñas de tercero básico [A] durante el desarrollo del Taller Gemelos con Nepal, 8 de marzo 2011).

Esta descripción revela aspectos positivos de una ciudad bajo las miradas catastróficas de adultos que la califican en decadencia, perdida y peligrosa, mientras NNA descubren la belleza de un lugar fascinante. Desde otros relatos, dos adolescentes Leonor y Valentina ambas de 13 años estudiantes de octavo básico refuerzan las ventajas de vivir en una ciudad amigable, un centro fascinante en su diseño y composición, por sobre las etiquetas de criminalidad con que adultos y medios de comunicación se han referido en los últimos años.

"¡Me gusta el centro histórico porque es cómodo, está todo cerca y concentrado, y luego con la historia de los pasajes que están llenos de irregularidades, yo ya la conozco muy bien caminando siempre me gusta mucho de todo!" (Leonor).

"Yo nací en Génova, vivo con mis padres, mi hermano de 11 años que va en 6to básico, tengo una hermana mayor que está casada y vive en Londres, nosotros vivimos en Vico Vegeti, donde está el Ce.Sto, me gusta mucho donde vivo, está todo cerca y soy afortunada de vivir en el centro entre los *carruggi* (pequeños pasajes), es demasiado hermoso... he crecido aquí y no me iré nunca... ¡es maravilloso!" (Valentina). Si bien Génova es una ciudad de cerca de ochocientos mil habitantes, no es un lugar fácil para vivir y organizar la existencia, donde pensar en desarrollar actividades de trabajo o progresar sin pagar el precio a veces alto, sobre

todo para los extranjeros que muchas veces viven en la clandestinidad, sin casa ni trabajo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, se puede señalar que NNA participantes de este estudio utilizan el espacio público como escenario de múltiples experiencias, juegos, aprendizajes informales y procesos de construcción de su identidad, siendo protagonistas y participantes activos en sus rutinas cotidianas. Lo anterior nos permite reflexionar sobre el rol central que cumplen los adultos en la generación de estas experiencias, que reconocen capacidades, talentos y posibilidades en la cotidianidad de NNA, cuya intervención social no pareciera ser aquella establecida en la competencia curricular o profesional sino más bien, en las particularidades y singularidades de sus educandos, respetando identidad, patrimonio y capital social propio de cada ser humano.

En cuanto a la escuela, es relevante considerar la estrategia significativa que ha generado la incorporación y flexibilidad de los planes de estudios considerando el componente sociocultural de sus educandos y sus familias, con una perspectiva inclusiva de sus estructuras educativas, tales como bibliotecas que incorporan textos de los países de orígenes de sus estudiantes. La programación curricular adaptada a las necesidades de cada clase añadiendo aspectos de identidad, cultura, lengua y patrimonio. Otro elemento es la apertura de la escuela al territorio -barrio-, en sus acciones educativas de intervención social, bajo lógicas territoriales y culturales que permitan nutrir a la ciudadanía del aporte cultural de NNA migrantes. La pérdida del miedo al otro, facilita la apertura de la escuela a vecinos, organizando iniciativas públicas con la activa participación, opinión y protagonismo de NNA. Desde los discursos, las experiencias y prácticas de los propios NNA migrantes, es posible visualizar integración e inclusión en la cotidianidad de los contextos sociales, alejados de

discriminación y marginación de los espacios socio-culturales comunes en estas dos escuelas primarias; lo anterior se atribuye a las características personales y profesionales de adultos comprometidos con la interculturalidad, considerada y validada como un recurso enriquecedor de la cultura italiana. Como asimismo, la creación de mecanismos de solidaridad colaborativa de la escuela y el centro social, reconociendo en esta alianza un recurso indispensable para pensar la intervención socioeducativa en pro de NNA y sus familias. La apertura del sistema escolar, permite mirar integralmente la vida de estos NNA tanto dentro como fuera de las aulas, proporcionando claves de lectura importantes para la comprensión de la interculturalidad y la infancia migrante.

Como se pudo evidenciar, la educación pública italiana tiende a garantizar la igualdad de derechos entre NNA provenientes de todas partes del mundo, aceptando la diversidad cultural como un recurso que enriquece la cultura receptora y amplía las posibilidades de generar día a día comunidad, lo anterior, obviamente, con excepciones a lo largo del territorio italiano. Si bien el contexto de la investigación denota una particularidad única e irreplicable dadas las características de los sujetos involucrados, creemos que es posible pensar la intervención social con NNA desde la propia identidad, costumbres, culturas, lenguas, patrimonio que nos permitan pensar en una escuela más inclusiva, donde los esfuerzos de profesores y profesoras no se centren exclusivamente en cumplir el plan de estudios, sino más bien como este plan de estudio rescata desde la experiencia y el patrimonio de cada uno y cada una para formar en una cultura de respeto que vele por las especificidades. Los desafíos son permanentes en esta área, trabajar con la infancia migrante implica reconocer al otro en su integralidad, diversidad, particularidad, historia, experiencia y cultura, que viene a ser parte de un contexto que muchas veces no respeta y ni considera las diferencias culturales. •

⁵ Cabe señalar, que ambas escuelas son básicas, el sistema italiano divide la enseñanza básica en primer y segundo nivel, correspondiendo al primer nivel desde 1ero a 5to básico y el segundo nivel desde 6to a 8vo básico.

⁶ Cabe señalar, que esta figura del mediador cultural, se constituye en un soporte vital para la integración de NNA a las escuelas, y un importante apoyo para las nuevas familias migrantes.

Referencias bibliográficas

Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, 1ª edición, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas.

Participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Corsaro, W. (1997). *Le culture dei bambini*, Società editrice il Mulino, Edizione originale: *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Ca: Pine Press.

Dal Lago, A. & Quadrelli, E. (2003). *La città e le ombre. Crimini, criminali, cittadini*. Italia: Feltrinelli Editore Milano, Campi del sapere, prima edizione.

Exteberria, X. (2001). "Derechos culturales e interculturalidad", en: *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, María Heise (Compiladora-Editora), Programa FORTE-PE-Ministerio de Educación, Lima, pp. 17-58.

Glockner, V. (2007). *Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales*, Tramas 28, UAM-X, México, pp.67-83.

González, J., Ezquerro, M., Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, ISSN: 1681-5653, n°54/5.

Manfred L., Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cul-

tural, *Desacatos*, núm. 39, pp. 123-140.

Manfred, L. (1994). *Protagonismo Infantil: movimientos de niños trabajadores en América Latina*, Managua: Editorial Nueva Nicaragua.

Miranda, C. (2012). *Partecipazione e Protagonismo Infantile. Tra la scuola, il quartiere e il centro Sociale*. Tesis doctoral no publicada.

Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*, Roma, Italia: La nuova Italia Scientifica.

Putman, H. (1972). *What Theories are Not, in Methodology and Philosophy of Sciences*. Stanford: Stanford University Press.

Kosik, K. (1988). *La dialective du concret*, Paris, Francia: Les éditions de la passion.

Ulivieri, S., (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, Italia: La Nuova Italia, Firenze.