

Pensar la diversidad es re-pensar la escuela

PREGUNTAS Y DESAFÍOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL



SAVID DIANA

PICAT ALDO SEBASTIAN

SADDI MARIA FLORENCIA

Pensar la diversidad es re-pensar la escuela

PREGUNTAS Y DESAFÍOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

ORIENTADORA TEMÁTICA
SOFÍA SORIA

INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL
LILIAN GREGORIO

SISTEMATIZACIÓN Y REDACCIÓN DE TESINA
NATALIA BECERRA

Córdoba 2019

A todxs aquellxs docentes que circularon por nuestras vidas, que despertaron nuestra curiosidad y criticidad.

A quienes ponen el cuerpo por una educación pública, gratuita y de calidad.

Y a todas las personas que nos acompañaron en este proceso.

INDICE

PRIMERAS PALABRAS	7
ROMPER LOS ESQUEMAS: COMO PENSAR Y RE-PENSAR LAS ESTRUCTURAS SOCIALES.....	10
1. Una crítica in- surgente y urgente.....	12
UN BREVE RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS	17
1. Ley 1420: Dos caras de una misma moneda	19
2. Un cambio de paradigma.....	23
2.a El enfoque multicultural	25
2.b La escuela en los 90.....	28
3. Un gobierno de nuevo signo.....	31
3.a La educación como prioridad nacional.....	32
DE TEXTOS Y CONTEXTOS	37
1. Es un barrio humilde donde conviven familias de distintas nacionalidades	37
2. La escuela provocó cosas y movió lugares	40
3. Ya trabajamos interculturalidad, una vez hicimos atrapasueños de colores.....	43
4. ¿Cómo hacemos interculturalidad en la escuela Dr. Albert Bruce Sabín?.....	45
5. No les conviene trabajar con este curso, no hay nada que se pueda hacer	48
DESENCAJANDO: UNA PROPUESTA INTERCULTURAL EN EL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN.....	54
1. Tienen que entender que lo que presentan es un modelo que rompe con la rutina ...	54
2. Si no pueden controlar la situación, para que se largan a hacerla	59
3. La función docente también consiste en ponerles los puntos.....	63
4. Trabajaron con una flexibilidad y libertad que el aula no permite.....	67
IMPOSIBLE CONCLUIR: IDEAS PARA SEGUIR PENSANDO.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1. Bibliografía.....	75
2. Fuentes documentales	81
3. Páginas web consultadas	82
4. Fuentes primarias	83
ANEXOS	84

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos –yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles.
(Deleuze Gilles, 1988)

PRIMERAS PALABRAS

Es imposible pensar la escritura como un acto mecánico en el cual plasmamos y transmitimos ideas, teorías y conceptos así sin más, como si no estuviéramos atravesadxs por la realidad, como si la escritura no fuera un momento dinámico y reflexivo donde se condensa todo aquello que leemos, pensamos, sentimos y hacemos.

No fue una tarea fácil decidir qué era aquello que queríamos comunicar en este escrito, separar cuestiones que se dieron todas juntas. Esta tesina es el resultado de nuestra práctica pre-profesional de la Licenciatura en Trabajo Social realizada en la escuela Dr. Albert Bruce Sabin de la ciudad de Córdoba durante el año 2018. Es producto de muchas horas de encuentro con estudiantes y docentes de los quintos grados, de innumerables autorxs y textos que leímos y re-leímos; de escribir, borrar y volver a escribir, palabras que hablan de otrxs y que, a su vez, hablan de nosotrxs.

Continuamos reflexionando mientras escribimos estas primeras palabras y pensamos en la escuela como el lugar que nos introdujo al mundo de la lectura y la escritura, que aún hoy, a pesar de la debacle que enfrenta el sistema educativo, sigue siendo un espacio trascendental en la vida de quienes por ahí transitan, posibilitando la lectura no solo de textos, sino de mundos.

La escuela nos volvió a abrir las puertas, esta vez para una experiencia diferente, la de llevar a cabo una propuesta Intercultural desde la Educación Popular con el propósito de recuperar saberes y experiencias particulares de lxs niñxs que allí concurren. A lo largo del proceso de práctica fue insoslayable intentar desentrañar las estructuras coloniales que se encuentran instituidas en los modos de entender y relacionarnos.

Debimos reconocer que los conocimientos que traemos y el lugar desde donde nos paramos están permeados por la Colonialidad, por lo que nos vimos interpeladxs en innumerables ocasiones a des-andar nuestros caminos para pensarnos y re-pensarnos, confirmando la idea de que el enseñar no existe sin el aprender.

Finalmente decidimos que este escrito reflexione sobre las múltiples dimensiones que posibilitaron e imposibilitaron la realización de una propuesta Intercultural desde la

Educación Popular en la escuela Dr. Albert Bruce Sabin. Dimensiones relacionadas con las características que asumió en los procesos educativos de lxs niñxs, a las formas de posicionarnos como equipo de tesistas en el proceso, los modos en que lxs docentes se vincularon con la propuesta intercultural y los condicionamientos de la estructura escolar y el contexto.

Dicha propuesta se elaboró desde una triple intersección: el contexto donde estuvo inserta la práctica, los marcos teóricos seleccionados y lo que pasó realmente en esas aulas en el proceso de intervención. Como fuentes de información utilizamos los materiales que produjimos a partir de técnicas cualitativas: observación participante de clases, entrevistas en profundidad y registro de los talleres llevados a cabo.

Quien lea esta tesina, se encontrará con cuatro partes

Un primer capítulo que introduce las teorías decoloniales como marco teorico-epistémico y que plantea la necesidad de pensar un Trabajo Social decolonial, donde introducimos la idea de re-pensar las estructuras sobre las que se fundan las Ciencias Sociales y la localización geopolítica de las mismas.

El segundo capítulo intenta desentrañar las herencias del sistema educativo argentino en la Escuela Dr. Albert Bruce Sabin, para lo cual realizamos un recorrido por las políticas educativas y los modos de tratar las diferencias que tuvo la escuela argentina desde la Ley N° 1.420 promulgada en el año 1884, hasta la vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006.

En el tercer capítulo presentamos el contexto en el que se llevó a cabo nuestra práctica, haciendo hincapié en los modos a través de los cuales la Escuela Dr. Albert Bruce Sabin ha intentado abordar las diferencias. Además, desarrollamos detalladamente nuestra propuesta de intervención y exponemos los conceptos de Interculturalidad y Educación Popular como ejes teóricos fundantes.

Entendiendo que no hay un solo modo de hacer Interculturalidad, en el cuarto capítulo damos cuenta de las características particulares que asumió la práctica de

intervención. Para ello analizamos las múltiples dimensiones que posibilitaron e imposibilitaron llevar a cabo una propuesta Intercultural desde la Educación Popular.

La perspectiva desde la que realizamos la tesina nos llevó mayoritariamente a dialogar con autorxs de Latinoamérica que, al producir desde y para el Sur, enriquecieron el análisis crítico y situado de las realidades que nos interpelaron a lo largo de este proceso.

Antes de adentrarnos en la lectura, queremos pedir a quienes estén leyendo que sepan disculpar las impertinencias: decidimos dejar de lado la economía del lenguaje para otorgarle un posicionamiento activo a la cuestión de género. Elegimos nombrar a lxs autorxs con nombre y apellido, ya que las mismas estructuras de la Colonialidad nos han hecho creer durante mucho tiempo que lxs únicxs capaces de producir conocimientos científicos válidos son los hombres, invisibilizando el aporte que realizan identidades otras.

Entendemos que el lenguaje es un campo de disputa y poder, donde se reflejan y preservan las estructuras sociales. En esta tesina queremos plantear el lenguaje como una resistencia a la gramática y en este marco utilizaremos la letra x como una forma de interpelar a lxs lectorxs y hacer explotar las estructuras coloniales y binarias que se esconden detrás de sus reglas. El lenguaje tiene límites, invisibiliza y homogeniza.

No es banal hablar desde formas otras, el lenguaje no es inocuo, es capaz de herir y lastimar dejando marcas que constituyen nuestras identidades. Somos seres lingüísticos, toda nuestra relación con el mundo es por medio del lenguaje.

CAPITULO I

ROMPER LOS ESQUEMAS: COMO PENSAR Y RE-PENSAR LAS ESTRUCTURAS SOCIALES

“Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás.”
(Lander Edgardo, 2000)

Empezaremos presentando la teoría decolonial como marco teórico epistemológico de esta tesina, ya que nos sirve para identificar cómo la Colonialidad, se inscribe en los mecanismos de producción y reproducción que estructuran y condicionan los modos de vinculación entre sujetos.

Con la colonización de América y la codificación de las diferencias entre conquistados y conquistadores se estructura un sistema diferencial entre personas a partir de la idea de raza, constituyéndose en el principal instrumento de justificación de la dominación social. Este proceso es denominado Colonialidad e implica una clasificación que establece una diferenciación entre superiores e inferiores, resultado de cuestiones supuestamente biológicas, que constituyen las dimensiones materiales y subjetivas de la cotidianidad de las personas hasta la actualidad.

La colonialidad opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Restrepo Eduardo, 2013, p. 3)

La conquista de América además significó que el sistema capitalista se haga mundial y la Colonialidad fue uno de los patrones de poder fundamental para sostenerlo. Las relaciones que fue fundando respondían a las necesidades del capitalismo de

subalternización y periferización racial, geopolítica, cultural y epistémica que estableció Europa como centro (Walsh Catherine, 2007). Este sistema- mundo usó como herramienta la elaboración y formalización de un único modo de conocer considerado racional y universalmente válido, invisibilizando los procesos de construcción de identidades.

A fines de la década de 1940, diversos estudios científicos demostraron la invalidez de la dimensión de raza como categoría biológica, en la medida que existe una amplia variedad interna dentro de cada población que conforma un mismo grupo racial específico (Mazette Lilia y Sabarots Horacio, 1998). Sin embargo, esto no implicó que se desvanecieran las estructuras que a lo largo de estos siglos ubicaron a individuos con determinados rasgos fenotípicos por encima de otros, sino que la dimensión de raza mutó a una categoría social arbitraria que sigue operando como instrumento de dominación, diferenciando a grupos poblacionales como inferiores o superiores.

La categoría de raza se articula con otras como género, sexualidad, lugar de origen, edad, entre otras, que ubican a lxs sujetxs en determinada posición. Las teorías interseccionales nos ayudan a entender esto: “la raza, la etnicidad y el género son socialmente construidas, constituyendo no sólo identidades individuales sino también principios de organización del sistema social” (Magliano María, 2015, p.693).

Siguiendo a Catherine Walsh (2007), podemos distinguir tres esferas que contribuyen a la perpetuación de la Colonialidad y la subalternización. La primera remite a una categoría de Anibal Quijano (2014): la *Colonialidad del poder*, en la cual el autor identifica ámbitos de existencia social a partir de los cuales se reproducen las relaciones de dominación y explotación: el trabajo y sus productos, la naturaleza y sus recursos de producción, el sexo y la reproducción de la especie; la subjetividad y sus productos materiales y simbólicos, la autoridad y sus instrumentos coercitivos.

La *Colonialidad del poder* instauró una estratificación donde lo blanco- europeo se posiciona como superior, mientras que lo negro e indígena como inferior. Esta institucionalización de la dimensión racial fue el fundamento de un posicionamiento jerárquico en los campos del saber. *Colonialidad del saber* impone un conocimiento

supuestamente científico único, neutral y universal, descartando por completo la producción alter como conocimiento y por lo tanto la intelectualidad de sus creadorxs.

En el colonialismo la negación (de la producción intelectual alter) solo necesitaba como argumento el color de piel, hoy se manifiesta de maneras más sutiles, pero no por eso menos racistas. Los conocimientos subalternos no se rechazan ahora bajo la premisa de raza, se rechazan ahora bajo la premisa del saber científico, saber supuestamente objetivo, neutral y deslocalizado. (Baquero Sergio, Caisedo Ortiz Julián y Rico Noguera Juan, 2015, p.79)¹

La tercera dimensión es la de la *Colonialidad del ser* que hace referencia a la experiencia vivida del colonialismo, la invisibilidad y la deshumanización como formas de control y persecución de diferentes subjetividades, formas en las que la *Colonialidad del poder y del saber* se encarna en las vidas de lxs sujetxs (Walsh Catherine, 2007).

1. Una crítica in- surgente y urgente

Las Ciencias Sociales, como productoras de realidades y subjetividades, fueron fundadas sobre el discurso moderno y por lo tanto llamadas a reproducir y también crear nuevas formas de clasificación colonial. Ellas no escaparon a las estructuras de la Colonialidad.

Se consideran ciencias universales y neutrales, perdiendo de vista que sus productos teóricos y discursivos tienen efecto en la realidad social: “si se quiere, en términos kantianos, la realidad es un *noúmeno*, es decir materialidad inabordable si no es ‘por medio de’ un discurso que lo coagule, lo ordene, lo signifique” (Hermida Eugenia, 2017, p.133)². Las Ciencias Sociales entonces, contribuyen a la reproducción del orden colonial estableciendo los límites que clausuran el acceso a realidades y experiencias sociales diversas que generan epistemologías otras, produciéndolas activamente como ausentes.

Estas teorías sociales, que se gestan desde la concepción de un centro a partir del cual se mide todo lo demás, condicionan la relación entre sujetx-objeto y sujetx-sujetx; a partir de ellas leemos la realidad desde los problemas surgidos en otro contexto distinto al

¹ Los paréntesis son nuestrxs.

² Tanto las comillas como las cursivas pertenecen a la autora.

nuestro, en ocasiones sin mediarlas con el territorio en que nos insertamos. Lo producido no es ajeno a las condiciones de su producción, no solo en términos geográficos, sino también sociales, históricos, políticos, de género y generación, etc.

Hacen faltan teorías que permitan evidenciar la diversidad de mundos que existen más allá del centro, construyendo discursos contra-hegemónicos que recuperen las especificidades de los contextos y sitúen las practicas humanas. Esta localización del conocimiento desafía la noción de universalidad y neutralidad que postula el conocimiento científico. “La crítica descolonial es in-surgente y urgente. Abre una serie de procesos de reflexión y acción que se desprenden como energía liberada del horror sistemático de un sistema opresivo” (Hermida Eugenia, 2015, p. 69).

Entendemos que es fundamental la contribución que hace Boaventura De Sousa Santos para pensar la decolonización de las Ciencias Sociales:

La racionalidad que domina en el Norte ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo. A esta racionalidad – siguiendo a Gottfried Leibniz- la llamo indolente, perezosa. Esta racionalidad que no se ejerce mucho, no tiene necesidad de ejercitarse bastante (...) Entonces, lo que estoy intentando hacer aquí hoy es una crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva. (2006, p. 20)

La razón indolente se manifiesta de dos formas: la razón metonímica y la razón proléptica. La primera refiere a los modos de entender el presente desde una racionalidad que lo contrae, disminuye y sustrae, intencionalmente deja por fuera realidades y experiencias otras, tornándolas invisibles. A su vez, oculta siempre una jerarquía que establece dicotomías que aparentan simetrías, lo que conlleva a la naturalización de relaciones de dominación.

La razón proléptica plantea que “nuestra razón occidental es muy proléptica, en el sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso, el desarrollo de lo que tenemos (...) es un tiempo lineal que de alguna manera permite una cosa espantosa: el futuro es infinito” (De Sousa Santos Boaventura, 2006, p. 21).

La modernidad ha desplegado, y aun hoy despliega, mecanismos reduccionistas de la realidad que invisibilizan y deslegitiman otros modos de ser y hacer que escapan de la racionalidad dominante. Para problematizar esta razón, retomaremos la Sociología de las Ausencias propuesta por el autor, que consiste en un procedimiento que “intenta mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (2006, p. 23).

¿Cómo son producidas esas ausencias? Por medio de 5 monoculturas que universalizan y consideran como únicos y válidos los modos de conocer y de entender: la realidad, el tiempo, el desarrollo, la productividad y las diferencias desde la perspectiva lineal que plantea la racionalidad dominante³.

Para invertir esta situación, el autor propone que hay que hacer presente aquello que está ausente, la Sociología de las Ausencias procede sustituyendo estas monoculturas por ecologías que buscan recuperar y articular con otros saberes, alternativas y modos de entender el mundo que han sido negados e invisibilizados. Ellos son: de los saberes, de las temporalidades, del reconocimiento, de la trans-escala y de las productividades.

En síntesis, lo que propone inicialmente son modos de decolonizar nuestras subjetividades para eliminar las desigualdades entre diferentes. Para ello necesitamos pensarnos como sujetxs atravesadxs por múltiples identidades que son y han sido colonizadas y que por lo tanto nuestras maneras de acceder al mundo también lo están.

Agregamos, como futurxs profesionales, que es necesario cuestionar los marcos epistemológicos sobre los que se configura el Trabajo Social, en tanto disciplina moderna, en sus teorías y en sus prácticas; reconociendo cuáles son los procedimientos que invisibilizan y producen ausencias y violencias. El objetivo de una perspectiva de Trabajo Social decolonial, es desentrañar las estructuras coloniales opresivas que se reproducen y también poder ver cómo esa reactualización constante se manifiesta en las cotidianidades de lxs sujetxs con quienes intervenimos.

³ Para profundizar ver Boaventura de Sousa Santos, 2006.

La perspectiva decolonial nos invita a recuperar luchas históricas de los pueblos y comunidades que proponen formas otras de pensar la vida, la economía, la sexualidad, la política, etc., que han sido y son producidas activamente como ausentes (Artazo Gabriela y Bard Wigdor Gabriela, 2018). Inherente a esto, como futurxs trabajadorxs sociales, pretendemos corrernos de aquellas corrientes histórico-críticas⁴, porque la concepción misma de historicidad produce y significa desde un posicionamiento político colonial.

Las voces de lo subalterno no deben ser escuchadas y resignificadas por el Trabajo Social, deben ser llamadas a hablar por sí mismas con la fuerza particular que en ellas habita. Debemos explorar la posibilidad de tomar esos discursos, no solo como herramientas que nos ayudan a leer la realidad para transformarla, sino para construir una práctica con otrxs. Trabajo Social entonces debe problematizar los discursos que reproduce, todo problema social es también un tema de análisis discursivo y una batalla cultural donde a partir del poder simbólico que tiene la profesión, podemos hacer presente lo ausente.

Creo que el Trabajo Social tiene mucho para aportar en la batalla cultural (...) No solo debe ocuparse de gestionar mejoras materiales en las condiciones de vida, sino contribuir como voz autorizada en las discusiones sobre lo social, construyendo discursos científicamente válidos (atendiendo a los criterios de una epistemología que se des-marca de los criterios eurocéntricos hegemónicos) y socialmente útiles, legitimando las estéticas y la ética popular. Situar, de-sujetarse, pensar, trabajar y luchar con otrxs, son las tareas. (Hermida Eugenia, 2017, p.143-144)

Las teorías decoloniales nos sirvieron para poder identificar y cuestionar analíticamente cómo los patrones de la Colonialidad se encuentran inscriptos en las teorías, los cuerpos, las acciones y los modos en los que se vinculan lxs sujetxs; cómo la *Colonialidad del ser, del poder y del saber* actúan y se articulan constantemente en nuestras subjetividades. Buscamos decolonizar, hacer presente lo otro, aquello que es invisibilizado y producido activamente como ausente por jerarquías que establece el sistema-mundo capitalista y colonial.

⁴ “El enfoque histórico crítico cuenta la historia desde la historiografía radical, olvidando el sustancial aporte que los estudios subalternos nos han legado” (Hermida Eugenia, 2015, p.79).

Estos patrones de poder se materializan en las distintas instituciones por las cuales circulamos; en particular, el sistema educativo que es productor y reproductor de jerarquías y desigualdades. Entendemos que si de decolonizar se trata hay que hacer foco en las colonialidades instituidas, por eso en el siguiente capítulo haremos un recorrido por las políticas educativas, reconociendo los sesgos coloniales que en ellas se inscriben desde sus orígenes hasta la actualidad.

CAPITULO II:

UN BREVE RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS DIFERENCIAS

*“La extranjería no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel.”
(Geertz Clifford, 1996)*

La escuela pública es un espacio trascendental para la vida de quienes la transitan, es un lugar donde confluyen diversas identidades y se construyen subjetividades. Como toda institución, la escuela es dinámica y se transforma dejando un margen a la posibilidad de introducir cambios en las formas de entender, de ser y de hacer. A pesar del fuerte sesgo colonial que en ella se inscribe y de todas las imperfecciones y contradicciones que posee el sistema, tiene la capacidad de fortalecer el ejercicio de derechos de lxs estudiantes y ampliar sus universos de posibilidades (Novaro Gabriela, 2006).

Este capítulo presenta un recorrido por las políticas educativas en Argentina, haciendo énfasis en describir los modos en los que la escuela trató a las diferencias y, su vinculación con los obstáculos en el acceso y ejercicio del derecho a la educación de los diferentes grupos que transitan por los espacios escolares. Frente a la complejidad de hacer una reconstrucción precisa, definimos períodos históricos en base a las tres leyes nacionales de educación que generaron cambios significativos en el sistema educativo.

En cada uno de estos períodos anclaremos la reflexión en tres ejes: *el para qué educar y su relación con la identidad del trabajo docente* (Diaz Raul, 1998); *la escuela y la relación nosotrxs- otrxs* y *la tensión entre homogeneización y diversidad cultural*.

En consonancia con esto, hacemos hincapié en la idea de la escuela como un espacio donde se construyen, significan y resignifican las identidades. El nosotrxs, como algo deseado, se manifestó siempre con relación a un otrx, un elemento opuesto, a quien se le asignan características de las que se busca diferenciar. La construcción de unx otrx no es posterior a la construcción de un nosotrxs, sino que se constituyen mutuamente.

La escuela como un espacio cultural y político, en el cual se disputan distintos sentidos acerca de la realidad (...) En el caso particular que nos interesa, el de la/s diferencia/s, esta disputa lleva implícitas construcciones acerca de quién es quién en este mundo, del nosotros y los otros. (Rodríguez de Anca Alejandra, 2004, p.169)

En la Argentina, las migraciones internacionales fueron parte constitutiva del proyecto político de creación del Estado-Nación. Estas inmigraciones, alentadas por la Constitución Nacional del año 1853, se produjeron a finales del siglo XIX hasta mitad del siglo XX, período en las que se reduce el número de migrantes de ultramar considerablemente. En este período también existieron migraciones regionales que tomaron visibilidad y se convirtieron en cuestión de Estado años más tarde.

A lo largo de la historia las migraciones aparecen representadas como aporte, problema, o amenaza, de acuerdo con la coyuntura a la que hagamos referencia. Se produce una distinción entre admitidxs y rechazadxs, con una invariable preferencia por las corrientes migratorias europeas frente a las latinoamericanas (Domenech Eduardo, 2008). Estas clasificaciones que moldean las identidades de los diferentes grupos que habitan el territorio argentino deben ser tenidas en cuenta para entender los procesos de diferenciación y construcción de identidades en los que participó la escuela argentina.

Antes de adentrarnos más precisamente en la escuela argentina y su relación con las diferencias nos parece importante conceptualizar dos términos que venimos nombrando, pero serán retomados y profundizados en los capítulos posteriores: *cultura e identidad*.

En cuanto a la *cultura*, siguiendo a Gabriela Novaro:

Nos referimos a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad (lo que es muy distinto a decir “con permanencia”) las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales. Como cualquier término que alude a procesos, los referentes empíricos involucrados deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático. En todo caso, no debe olvidarse que los bordes y demarcaciones entre los agrupamientos identificados con supuestas formas culturales más o menos compartidas nunca son fácilmente delimitables, en particular en contextos marcados por el constante movimiento y entrecruzamiento de la población. (2006, p.3)

Cuando hablamos de *identidad* nos referimos “a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (Larrain Jorge, 2003, p.32); en contraposición a aquella perspectiva que la define como esencia con la que cada sujetx nace y se mantiene invariable a lo largo de toda la vida, sin importar el medio social y las circunstancias en las que se encuentre. Es decir, que entendemos la identidad como un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida de lxs sujetxs, definida histórica y no biológicamente, asumiendo unx mismx sujetx diferentes identidades en momentos distintos de su vida (Hall Stuart, 2010).

Las identidades son una y muchas a la vez. El campo social donde se constituye una identidad está cruzado por diferentes referencias identitarias: nacionales, sexuales, profesionales e ideológicas. Las identidades, finalmente, no son, sino que están siendo. Tienen en sí incorporado el pasado y el futuro, bajo la forma de tradición y utopía y, existen en el decurso del uno al otro. (Romero Luis, 1992, p. 68).

Nos parece relevante introducir estos dos conceptos en este momento ya que a lo largo del recorrido que realizamos a continuación, las formas de definir cultura e identidad varían notablemente. Consideramos importante que lxs lectorxs entiendan desde donde nos posicionamos como equipo de tesis para realizar críticas a las diversas formas de abordar las diferencias que asumió la escuela argentina.

1. Ley 1420: Dos caras de una misma moneda

A partir de la creación del Estado-Nación y la llegada de inmigrantes de ultramar⁵, las clases dirigentes buscaron inculcar en la heterogénea población un sentimiento de pertenencia y una identidad común; el sistema de educación público fue uno de los instrumentos imprescindibles para resolver los problemas de gobernabilidad que se presentaban (Casassus Juan, 1996).

⁵ Promovida por la ley de Inmigración y Colonización N° 817 -conocida también como ley Avellaneda-sancionada en el año 1876, que establece como inmigrantes a aquellos que provienen de ultramar quienes, una vez establecidos en el país gozarían de los mismos derechos sociales y civiles que los nativos. Al mismo tiempo, invisibiliza a las migraciones regionales que, aunque en menor escala, también llegaban al país.

Una de las principales problemáticas era el analfabetismo, ya que quienes llegaron al país no eran los grupos de personas que se esperaban, sino aquellxs sobrantes del proceso de modernización que se estaba dando en Europa (Puiggros Adriana, 2006). El sistema de educación que se erigía buscaba generar un conocimiento común en la heterogénea población a lo largo y lo ancho del país, socializar el idioma oficial, promover un sentido de pertenencia al territorio nacional y legitimar al nuevo sistema político.

Si bien el sistema educativo argentino se estructura como tal en el año 1884 con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, anteriormente existieron diferentes modos de impartir educación que se caracterizaron por seguir diversos paradigmas teóricos⁶, dependiendo de los sectores dominantes en cada región. A partir de fines del siglo XIX con la expansión del modelo liberal de educación, se hace necesaria la creación de un sistema que unificara y reglamentara las relaciones en materia educativa entre las provincias y la Nación (Puiggrós Adriana, 2006).

La Ley 1420, provocó que amplios sectores de la población accedieran a una educación pública y gratuita, siempre y cuando abandonaran sus lenguas, costumbres, formas de vestirse y relacionarse. Toda diferenciación o singularidad era percibida como negativa o directamente invisibilizada, entonces la igualdad se tradujo en homogeneidad, como inclusión indiscriminada en una identidad común (Dussel Ines, 2004).

Uno de los principales exponentes de la corriente pedagógica liberal que se impuso con la Ley 1420 fue Domingo Faustino Sarmiento, quien imaginaba un sistema educativo extenso que llegara a quienes eran consideradxs educables. Esta inclusión supuso la exclusión de otrxs para la constitución de una identidad nacional edificada como blanca y homogénea. “Así la identidad está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar, e involucra una violencia constitutiva (una relación de poder) a través de la constitución de esas diferencias” (Dussel Ines, 2004, p.308)⁷.

⁶ Paradigmas teóricos conservadores, normalizadores católicos, normalizadores laicos, liberal-democrático, adoctrinante, evangelizador, dialógico, espontaneísta y asistencialista, entre otros. Para ampliar en este tema ver Adriana Puiggrós, 1990.

⁷ Los paréntesis le pertenecen a la autora.

La relación que se estableció entre *nosotxs-otrxs* se vio materializada a partir de la construcción de un imaginario de la civilización y su contraparte, el imaginario de la barbarie (Castro Gómez Santiago, 2000).

La educación se constituyó como medio para luchar contra la barbarie, era la continuación de la guerra, pero ahora por otros medios. Incorporó a los sectores gauchos e inmigrantes ya que consideró que al ser educadxs entrarían a la civilización, a partir de procesos de asimilación⁸ e integración. Sin embargo, la igualdad que proponía el ideario sarmientino tenía restricciones: cuestionó la educabilidad de los pueblos originarios por considerarles grupos incapaces o inadecuados para la civilización. Se preguntó:

¿Qué porvenir le aguarda a Méjico, al Perú, Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? (Sarmiento Domingo, 1948, p.29)

Esta institucionalización diferencial no escapa del impacto de la experiencia colonial en América Latina. La *Colonialidad del poder* se evidenció en el sistema y su estructura de clasificación, la cual instauró una estratificación social que ubicó al imaginario de blancos europeos como civilizados, mientras que a las personas pertenecientes a los pueblos originarios y gauchos como bárbaros. Este proceso de diferenciación supuso una categorización y visibilización de la diferencia cultural, en tanto la misma debió ser construida como el obstáculo de la civilización y la causa de la lentitud del proceso (Soria Sofia, 2011).

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevó a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya

⁸ Las prácticas de asimilación son aquellas que conciben a la “otredad” como algo que debe ser “borrado”, y sobre lo cual deben “imprimirse” los saberes, costumbres, valores, etc. de la cultura dominante (Beheran Mariana, 2007, p.4).

antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. (Quijano Aníbal, 2014, p.203)

En el caso argentino, la Colonialidad y los discursos que de ella se desprendieron, asumieron la particularidad que a la vez que negaba la existencia de negrxs e indígenas, fue configurando un racismo basado en distinciones sociales y culturales. El mito del crisol de razas fue constitutivo de este racismo, generando que las identidades pobres y/o con ascendencia indígena presentes sean percibidas como inferiores e incapaces. Dentro de estos grupos se encuentran lxs migrantes de países limítrofes, quienes no eran reconocidxs como tales por la ley de Inmigración y Colonización, negándoles los derechos que se les garantizaban a aquellxs provenientes de ultramar.

La escuela argentina se constituyó en una de las instituciones fundamentales donde se reprodujeron los patrones de la Colonialidad. Para llevar a cabo esta tarea debió adoptar una estructura rígida, verticalizada, centralizada y no participativa, que discriminó a los sectores populares a través de mecanismos de expulsión y no admisión. Este modelo educativo dominante, al que Adriana Puiggrós (1990) denomina Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE), abarcó desde 1880 hasta aproximadamente 1980.

El modelo educativo que predominó en este momento histórico tuvo una fuerte influencia de las ideas sarmientinas donde la antinomia civilización/barbarie se postulaba como centro y fundamento del *cómo y para qué educar*.

Quienes educaban, conjuntamente a la transmisión del conocimiento, debían inculcar los modales de las personas civilizadas en sus estudiantes, eliminando aquellas costumbres y hábitos considerados inmorales que portaban como resultantes de la supuesta mala educación que recibían de sus familias. La obediencia aparece como uno de los hábitos primordiales que se buscó inculcar en la medida que se consideraba que el ser obediente y no cuestionar a la autoridad, era un factor fundamental para la conformación delx buenx ciudadanx. La identidad del trabajo docente fue configurada como trasmisora y

dadora del saber ya que se consideraba a quienes accedían al sistema educativo como personas incultas, desplazando a las diferencias y unificándolas en un modelo pedagógico homogeneizante (Díaz Raul, 1998).

En síntesis, el discurso pedagógico moderno se estructuró en base a dos principios fundamentales: por un lado, la eliminación de lo que se consideraba negativo que implica la anulación de las identidades interpretadas como opuestas a los ideales civilizatorios; por otro lado, las identidades se definieron como universales, absolutas, esencializadas, dejando de lado la comprensión de cualquier tipo de relación histórica, social o cultural (Díaz Raúl y Alonso Graciela, 2004).

Durante todo este período se registran propuestas políticas, pedagógicas e intelectuales que intentaron romper con la fuerte influencia de este modelo educativo, su sesgo civilizatorio y los modos de impartir disciplina y de tratar a las diferencias. No obstante, se mantuvo estable hasta principios de 1980 donde los planteamientos más críticos del modelo homogeneizador se volvieron más visibles.

A partir de esto se empiezan a cuestionar y desarticular los presupuestos sobre los que se fundaba la acción educativa, confluyendo en nuevas concepciones acerca de las diferencias y nuevos mandatos en torno a la diversidad cultural. Los planteamientos de estas concepciones giraban en torno a cómo la educación formal era reproductora de desigualdades y buscaban recuperar a lxs sujetxs como protagonistas centrales del proceso educativo (Soria Sofía, 2011).

2. Un cambio de paradigma

A partir de la década de 1990 se producen transformaciones sociales, políticas y culturales, a su vez se reformula el carácter regulador del Estado substituyendo su lugar central como proveedor de bienes y servicios⁹ (Krawczyk Nora y Vieira Vera, 2007)

⁹ En la década de 1990 se instaura en Argentina el modelo neoliberal que en términos económicos implicó libre comercio, mercados abiertos y desregulados, privatizaciones de las empresas y servicios estatales, ajuste fiscal, achicamiento del sector público y disminución de la intervención estatal, entre otros.

Sobre esta base de transformaciones estructurales y relacionales entre Estado y sociedad, sumado a las presiones de los organismos internacionales de crédito, las críticas pedagógicas al carácter homogeneizador de la escuela, los problemas de centralización excesiva del sistema y los reclamos de los movimientos sociales por su reconocimiento, se produjo una reforma del sistema educativo que se materializó en la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en el año 1993.

El abandono del carácter universalista en el abastecimiento de la Educación Pública por parte del Estado provocó que el sistema educativo entre en una profunda crisis. La política educativa fue un espacio de tensión y negociación entre la Nación y las provincias debido al proceso de descentralización, que implicó la transferencia de las funciones administrativas y competencias educativas a instancias provinciales y municipales sin acompañamiento técnico ni económico.

Todos los aspectos mencionados posicionaron a las escuelas con menos recursos materiales, humanos e institucionales en situaciones de desventaja, fortaleciendo la reproducción de circuitos diferenciales de educación y ampliando la oferta educativa privada.

La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización (...) quebró el mito de la igualdad de oportunidades. No bastaba con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula; era necesario interrogarse también sobre que pasaba en su interior, que efectos de distribución de las oportunidades se daban dentro del sistema educativo entre escuelas de mejor y peor calidad, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias. (Dussel Inés, 2004, p.4)

La heterogeneidad de situaciones escolares ocasionó que se generaran estrategias compensatorias focalizadas, que bajo el criterio de equidad, buscaron paliar las desigualdades sociales y económicas sin cuestionar las condiciones que las producían. Las desigualdades educativas se pensaron solo en términos económicos, sin tener en cuenta otras dimensiones –culturales, geográficas, lugar de origen, género, generacionales, etc.- que definen las trayectorias de lxs sujetxs (Dussel Inés, 2004).

Aunque las estadísticas oficiales seguían mostrando a la Argentina como un país con altas tasas de escolarización, el sistema estaba estallando hacia adentro,

miles de chicos se matriculaban, pero fracasaban en el aprendizaje, aunque seguían concurriendo a la escuela porque era el único espacio social donde podían permanecer y recibir alguna atención a sus necesidades básicas. (Puiggrós Adriana, 2006, p. 194)

La función social y pedagógica de la escuela dejó de girar en torno a la transmisión de conocimientos y a las posibilidades de movilidad social, para atender problemas sociales, de salud, alimentación, relaciones familiares, entre otras.

2.a El enfoque multicultural

Para entender el signo que toma esta reforma en materia educativa con relación al tratamiento de las diferencias hay que tener en cuenta que la reconfiguración del capitalismo plantea a la diversidad cultural como un valor fundamental.

La sujeción al sistema-mundo ya no se asegura mediante el control sobre el tiempo y sobre el cuerpo ejercido por instituciones como la fábrica o el colegio, sino por la producción de bienes simbólicos y por la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor (...) Para cualquier estilo de vida que uno elija, para cualquier proyecto de autoinvención, para cualquier ejercicio de escribir la propia biografía, siempre hay una oferta en el mercado y “un sistema experto” que garantiza su confiabilidad. (Castro-Gómez Santiago, 2000, p. 94)

Esta reconfiguración implicó modificaciones en el diseño y gestión de políticas con base en un discurso inclusivo y de reconocimiento de algunos grupos históricamente negados, anclándose en el enfoque multicultural.

La multiculturalidad, término que encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tenga una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la *tolerancia del otro* es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros¹⁰. (Walsh Catherine, 2005, p. 45)

¹⁰ El resaltado es de la autora.

De este concepto que propone la autora se desprenden varias ideas interesantes: el enfoque multicultural pondera el reconocimiento de otrx diferente, pero bajo una recuperación formal de la alteridad¹¹ deshistorizando y uniformizando las diferencias, negando trayectorias históricas diferenciales y relaciones de dominación y opresión. Es decir, no se problematiza el trasfondo histórico- cultural que lleva a la representación que se tiene sobre las diferencias, manteniendo invariables las estructuras sociales.

Aparece la idea de la tolerancia ligada al respeto como nudo central y solución a los problemas derivados de la conflictividad social que generan discriminación y desigualdad, donde las diferencias se presentan inscriptas –como datos de la naturaleza- en lxs sujetxs. La desigualdad es postulada como un problema de irrespeto e intolerancia, poniendo énfasis en los aspectos actitudinales de las personas, como si las diferencias existieran por sí mismas independientemente de las relaciones entre sujetxs y de los procesos de representación que los constituyen (Rodríguez de Anca Alejandra, 2004).

A su vez, este discurso pretende una igualdad que es posibilitada por el respeto y la tolerancia, pero basada en la convivencia armnicista y neutra entre diferentes grupos, negando las asimetrías existentes. Se habilitan, en nombre de la multiculturalidad, acciones focalizadas a poblaciones y casos puntuales.

Tal como mencionamos anteriormente, desde la creación del Estado-Nación la existencia de los pueblos originarios fue invisibilizada a partir de un discurso que aseguraba su extinción por su condición de bárbarxs. En contraposición a esto, la perspectiva multicultural al menos en el plano discursivo¹², fomentó que el Estado se comprometa con el reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios, respetando sus identidades y garantizando el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe, (EIB)¹³ entre otros aspectos (Briones Claudia, 2004).

¹¹ Concepto tomado de Raúl Díaz y Graciela Alonso, 2004.

¹² Por medio de la Ley Federal de Educación y la reforma constitucional de 1994.

¹³ La EIB entra en vigencia a partir de la resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación, la que plantea una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas a las que responde: al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje

Respecto a las poblaciones migrantes, se dio un proceso de hipervisibilización de las diferencias que otorgó presencia social a lxs migrantes de países limítrofes, pero a diferencia de lo que ocurrió con los pueblos originarios, este reconocimiento se hizo en términos de amenaza, ya que se les culpó de los problemas económicos y sociales que atravesaba el país (Grimson Alejandro, 2005). Eduardo Domenech (2008) llama a este fenómeno *retórica de la exclusión*: aquel recurso discursivo que utiliza el Estado, concibiendo a las migraciones regionales como problemas o amenazas a ser atendidos por políticas restrictivas que acentúan la exclusión social de estos grupos.

Siguiendo a María Neufeld y Jens Thisted (2007) hubo tres procesos que produjeron estigmatización y discriminación hacia estos grupos: el primero forma parte de una cuestión histórica/colonial de estigmatización/privilegio de sectores caracterizados según ciertos atributos étnicos, raciales y de clase. El segundo tiene que ver con la lucha por el territorio y el trabajo que, en este contexto de crisis económica y social, adquirieron características agresivas. Por último, circularon desde los medios de comunicación y desde funcionarixs del gobierno discursos que promovieron procesos de exclusión. A modo de ejemplo retomamos un artículo del diario La Nación del 21 de abril de 1994 que recuperan Claudia Olrog y Carmela Vives:

Los países adelantados requieren ya poseer la mitad de sus poblaciones menos educadas con capacidad para controles de equipo y manejos computarizados, como ya ocurre en Japón y Alemania. Por ello, un *descenso del nivel de capacidad cerebral de nuestros pobladores por migraciones subdotadas condenaría al país a un desarrollo parcial y detenido*. Ya no es posible soslayar que *la subcultura de una inmigración aluvional de bajo nivel intelectual* en nuestro país nos impide lo que debe ser una existencia civilizadora y está en pugna con los valores fundamentales sobre los que basar un proyecto nacional¹⁴. (2007, p.108)

Lo expresado demuestra que hay patrones de la *Colonialidad del poder* que más allá de la reconfiguración del sistema capitalista, siguen reproduciendo y estructurando los discursos y modos de ver a lxs otrxs.

de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge desde demandas respecto de una educación acorde con las particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

¹⁴ Las cursivas son de lxs autorxs.

2.b La escuela en los 90

En el ámbito educativo, el giro multicultural supuso transformaciones con relación a la *tensión entre homogeneización/diversidad* y consecuentemente la vinculación entre *nosotrxs/otrxs*, donde ya no se niegan las identidades culturales de lxs sujetxs que acceden al sistema educativo, sino que se trata de hacer visibles las diferencias, aceptándolas y respetándolas. Se postula una posible convivencia, desde las ideas de respeto y tolerancia. Ya no es necesario que lxs sujetxs se despojen de sus lenguas, costumbres, vestimentas y modos de significar la vida al momento de acceder al sistema educativo.

Con base en la Ley Federal de Educación interpretamos que el *para qué educar* de este proyecto político, planteaba que la educación debía construir una identidad nacional basada en el reconocimiento de la diversidad existente en el territorio argentino. También fomentar el reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a preservar sus pautas culturales y posibilitar el aprendizaje de conductas de convivencia para una ciudadanía pluralista y participativa.

A su vez, se enseña para que cada estudiante busque optimizar sus posibilidades, responsabilizando a lxs sujetxs por su inserción y éxito en el tránsito por el sistema educativo, impulsando la competencia y el individualismo.

Siguiendo a Raúl Díaz (1998) en la década de 1990 coexistieron dentro de las escuelas y dentro de lxs mismxs docentes cuatro posiciones y respuestas al tratamiento de la diversidad. La primera tuvo su eje en un enfoque asimilacionista de la educación multicultural donde la diferencia es concebida como un obstáculo a ser superado para poder incorporarse a la sociedad en igualdad de condiciones.

Otra estrategia reconoció la diversidad bajo una perspectiva de entendimiento cultural que fomentó el pluralismo y enseñó para la convivencia armónica en una sociedad multicultural.

La tercera concepción se centró en enseñar valores como el respeto, la solidaridad y la libertad más que en la transmisión de determinados contenidos curriculares. Buscó promover la conciencia sobre los derechos desde una comprensión crítica de la realidad.

Por último, una cuarta forma de entender la educación tuvo en cuenta las necesidades y modos de vida de la población que transitaba por la escuela con base en el diálogo y la escucha. Buscó potenciar el aprendizaje a partir de las experiencias de lxs sujetxs.

Estos patrones de enseñanza también se hicieron visibles en los circuitos diferenciales de educación incidiendo en las representaciones y en las subjetividades. Específicamente en la elaboración de expectativas personales y sociales, en la proyección de horizontes futuros y en la construcción de sentidos y significados acerca de la propia experiencia y la de lxs demás (Tiramonti Guillermina, 2001).

En el discurso escolar prima aún la identificación de las diferencias como datos de la naturaleza ocultando los procesos sociopolíticos y culturales que las constituyen. Que unx otrx sea entendido como diferente implica un proceso de construcción simbólica de esx otrx y por lo tanto de un nosotrxs. La diferencia, planteada como lo que el nosotrxs no es, debe ser contenida y para ello fijada en un estereotipo. Las diferencias parecen inscriptas en lxs sujetxs como marcas naturales, construyendo una esencia que se moldea sobre una idea de identidad cultural que postula una relación unívoca: a tal cultura corresponde tal identidad (Rodríguez de Anca Alejandra, 2004).

Se produce una cosificación de la cultura, referenciándola al lenguaje, las costumbres, vestimentas, ceremonias y creencias de diversos grupos perfilando una visión folklórica. Así, se asume que existe una sola forma esencial de ser bolivianx, mapuche, de tener una existencia afro, entre otras. En contraposición a nuestro modo de interpretar la cultura: “En este diferencialismo igualitarista surge la perspectiva que las culturas representan de hecho comunidades homogéneas de creencias, organización y estilos de vida” (Skliar Carlos, 2002, p.107).

Es así que la representación de lxs otrxs como aquellxs que deben ser eliminadxs o negadxs, se convierte en una exaltación de lo diferente donde la escuela autoriza que aquellxs consideradxs otrxs, puedan seguir siendo otrxs, pero ahora en un espacio de legalidad. Se da la autorización para que otrxs hablen y, como consecuencia se celebra esa autorización, pero no se escucha lo que realmente están diciendo.

Por otro lado, la perspectiva multicultural no ha realizado una revisión con relación a los patrones coloniales de los saberes que se imparten en la escuela; los mismos siguen teniendo una uniformidad temática, monolingüista y monocultural. Se considera a aquellos conocimientos hegemónicos como neutros y universales, mientras que a los conocimientos que se diferencian del modelo dominante se los llama pseudo-ciencias y/o supersticiones. El conocimiento es presentado como ajeno a lxs niñxs y la relación que tienen con éste se da mediante una confrontación de los propios saberes para confirmar o negar su validez (Novaro Gabriela, 2006).

La EIB es un ejemplo de cómo se materializó el reconocimiento de los pueblos originarios y sus características particulares en el sistema educativo. La noción de diversidad, según la cual se implementó esta política, mantuvo un sometimiento delx diferente posicionándole en una condición de exterioridad e inferioridad con respecto al resto de la sociedad. En esta política el poder del Estado también se reprodujo en la cuestión de decidir qué poblaciones son las que ingresaban en esa identidad esencializada. Además, la EIB no produjo transformaciones profundas en los términos de cómo se enseña o qué se enseña sino que simplemente se tradujeron los contenidos al idioma originario de lxs sujetxs.

Los idiomas como el lenguaje son tanto formas de referirse como de construir realidades, son formas de re-presentar. Pero no son autónomas ni autosuficientes sino dependientes de las disputas materiales y simbólicas de los distintos modos de hacer de las identidades. Los problemas de la castellanización no se resuelven con el bilingüismo. Detrás de las palabras está lo político. (Díaz Raúl y Alonso Graciela, 2004, p.94)

Como venimos mencionando, el enfoque multicultural permitió la visibilización y el reconocimiento de las diferencias desde una herencia más bien colonial. Esto, sumado al retraimiento del Estado en materia de intervención social y a la crisis socio-económica que

enfrentaba la población, permeó el sistema educativo haciendo necesaria una profunda revisión de su estructura, sus principios rectores y sus prácticas. En un contexto de crisis social, que se puso en evidencia con los acontecimientos del 2001, adviene más tarde un proyecto político que se propuso abordar estas cuestiones. Es así que en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual postula la centralidad del Estado en materia educativa, entre otros ámbitos, e incorpora en el discurso una perspectiva de derechos.

3. Un gobierno de nuevo signo

En el año 2003, se produce un cambio en el partido de gobierno a nivel nacional que planteó un proceso político que buscó recuperar la centralidad del Estado en materia social y económica. Si bien este proyecto político buscó oponerse al modelo de Estado anterior coexistieron rupturas concretas y continuidades.

La inclusión fue el pilar fundamental sobre el que se configuró este proyecto político, anclándose en algunos ejes entre los cuales podemos reconocer el trabajo regulado, la protección social y la educación. Esto impactó en la reducción de las desigualdades socio-económicas revirtiendo la tendencia al incremento de la pobreza que caracterizó a las décadas anteriores. Concomitantemente, este gobierno es reconocido, en un primer momento, por las transformaciones que generó a nivel legislativo y más tarde por la implementación de políticas sociales con eje en la inclusión (Feldfeber Myriam y Gluz Nora, 2011).

A medida que se fue consolidando el nuevo gobierno, propuso una reconfiguración de los discursos estatales y habilitó debates en torno al rumbo que debían tomar las políticas públicas desde una perspectiva de ampliación de derechos. “Las políticas estatales desarrolladas en diversos ámbitos vinieron de la mano de nuevos lenguajes estatalmente auspiciados, donde términos como justicia, reparación y derechos adquirieron centralidad para la organización de las relaciones y los conflictos sociales” (Grimson Alejandro y Soria Sofía, 2017, p.116).

Este discurso de ampliación de derechos repercutió en el campo de las migraciones y se materializó en la Ley de Migraciones N° 25.871 sancionada en el año 2004. Esta normativa reconoce la presencia de migrantes regionales definiéndolxs como sujetxs de derechos y estableciendo rupturas discursivas con respecto al periodo anterior en que la migración limítrofe era estigmatizada y percibida como una amenaza a la estabilidad social y económica.

A partir de esta Ley, el Estado se compromete a garantizar los derechos sociales, económicos y culturales de lxs migrantes, dejando por fuera sus derechos políticos. En particular, esta ley establece el acceso de todxs lxs niñxs y jóvenes -con o sin documentación- al sistema educativo (Grimson Alejandro y Soria Sofía, 2017).

Podríamos argumentar, que frente a la *retórica de la exclusión* de la década de 1990, se configura en este periodo *una retórica de la inclusión*, fundada en el reconocimiento de los derechos de lxs migrantes desde una noción de contribución (Eduardo Domenech, 2008). La nueva normativa buscó superar el carácter restrictivo que predominó en materia migratoria durante periodos anteriores, sin embargo no significó que se desarraigaran prácticas discriminatorias y sistemas de clasificación diferencial.

El pluralismo cultural adoptado operaría a manera de una “nueva ideología de la asimilación” (...) En el marco de esta “nueva ideología de la asimilación se reconoce la sociedad como multicultural y multiétnica, se valora la contribución de los distintos grupos étnicos y migrantes al crecimiento y desarrollo del país, se promueve el respeto y tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios, se reconocen derechos de igualdad formal, pero se mantiene inalterada la estructura de poder que (re)produce las condiciones materiales y simbólicas de dominación y exclusión social¹⁵.(Domenech Eduardo, 2008, p. 46

3.a La educación como prioridad nacional

En este período la educación se proyectó como uno de los pilares fundamentales de inclusión, por lo que se sancionaron varias leyes¹⁶ que tuvieron como finalidad recomponer

¹⁵ Los resaltados pertenecen al autor.

¹⁶ Entre ellas creemos importante destacar Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clases N° 25.864 (2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 (2004), Ley de Educación Técnico

el sistema educativo. Estas leyes le atribuyen al Estado un mayor protagonismo en la direccionalidad de las políticas educativas, sin embargo subsisten los problemas vinculados a la articulación entre las políticas nacionales y las provinciales en pos de garantizar el derecho a la educación (Feldfeber Myriam y Gluz Nora, 2011).

A finales del año 2006 se aprobó la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), avalada por diversos sectores educativos, en que la educación vuelve a definirse como un bien público y como derecho social.

En los años posteriores a la sanción de la LEN, se implementaron una serie de políticas que buscaron garantizar la inclusión en el sistema educativo. Nos interesa resaltar dos de estas políticas, en la medida que tuvieron un fuerte impacto en la población estudiantil en diferentes aspectos.

Por un lado, la Asignación Universal por Hijo (AUH)¹⁷ en el 2009, que logró aumentar la permanencia y egreso, así como también mejorar las trayectorias educativas de estudiantes¹⁸. Por otro lado, el Programa Conectar Igualdad en 2010, que buscó democratizar el acceso al conocimiento, incluyendo digitalmente a muchxs que hasta ese momento eran analfabetxs tecnológicxs a través de la entrega de netbooks a docentes y estudiantes (Feldfeber Myriam y Gluz Nora, 2011).

La LEN, entre otros aspectos, enfatiza el principio de respeto a la diversidad cultural como valor fundamental. Asimismo, busca impulsar la habilitación de espacios, mecanismos y condiciones para que lxs sujetxs y grupos puedan disputar y participar desde su condición socio- histórica el sentido y los alcances de un proyecto multicultural (Soria

Profesional N° 26.058 (2005), Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005), Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), entre otras.

¹⁷ La Asignación Universal por Hijo (2009) es un derecho social implementado a partir del decreto 1602/09 y legisla que la asistencia de lxs niñxs ya no depende de la voluntad ni recursos disponibles y que como contraparte los beneficiarixs deben presentar certificados de vacunación y asistencia escolar.

¹⁸ Con relación a la influencia de la AUH en la continuidad de la asistencia en el período 2010-2014, hubo un aumento del 4% en niñxs de 12 a 14 años, del 7% en mujeres de 15 a 17 años y del 4% en varones de 15 a 17 años. Con respecto a las tasas de graduación de la escuela primaria aumentó un 2% en varones de 12 a 14 años y un 3% en mujeres de la misma edad (Cetrángolo Oscar y Curcio Javier, 2017).

Sofía, 2010). En este marco, incorpora ocho modalidades educativas¹⁹, “a los efectos de dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales” (LEN, art. 17).

Siguiendo a Sofía Soria (2010) nos detendremos a analizar, la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad en los niveles inicial, primario y secundario, en pos de garantizar el derecho de los pueblos originarios a “recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; (...) Además, promueve el diálogo entre pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias” (LEN, art. 52).

Una de las principales rupturas que genera la incorporación de la EIB a la nueva ley de educación es que está contemplada como una modalidad de educación que forma parte del sistema formal. Anteriormente -en la Ley Federal- la misma no tenía carácter de cumplimiento obligatorio y se proponía desde una concepción focalizada.

Sin embargo, aquello que se expresa en los contenidos de la norma no se condice con la aplicación de esta modalidad en la cotidianidad, suscitando una contradicción que mantiene a los pueblos originarios como personas con derechos educativos diferenciados. A la vez produce una homologación de las diferencias en el sentido que “se buscan soluciones generales a grupos cuyos procesos de formación remiten a trayectorias diferentes, y cuyas pertenencias consecuentemente plantean diversos desafíos en términos de reconocimiento” (Briones Claudia, 2004, p. 112).

Estas prácticas y representaciones vuelven a posicionar a los pueblos originarios como otrxs, ya que son nombrados y valorados desde características particulares esencializadas. El efecto es que el nosotrxs sigue sin cuestionar el trasfondo histórico de su propia trayectoria. “Las licencias enunciativas – siempre desiguales- para definir quiénes

¹⁹ Educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria, y educación intercultural bilingüe.

son y donde están los otros quedan invisibilizadas y despolitizadas en esta operación de esencialización de la diferencia cultural” (Soria Sofía, 2010, p.176).

Como anunciamos anteriormente, en relación a las migraciones limítrofes, mediante la Ley de Migraciones se buscó garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de personas migrantes sin importar cuál sea su condición administrativa. Sin embargo, en la práctica escolar se da una gran *tensión entre homogeneización/ diversidad cultural*. Las consecuencias de la integración de lxs sujetxs migrantes muchas veces siguen operando bajo mandatos asimilacionistas debido a que para integrarse y responder a los patrones hegemónicos nacionales deben transformarse; o pueden conservar sus particularidades a costa de su exclusión y marginación (Domenech Eduardo, 2008).

Con relación al *para qué educar*, si bien existen cambios en el plano discursivo ya que la LEN busca diferenciarse de la Ley Federal de Educación, en la práctica se dieron continuidades en las formas de educar. Es decir que estas políticas no lograron desenraizar a la Colonialidad de las instituciones educativas, repercutiendo fuertemente en la creación de subjetividades e identidades estigmatizadas.

La escuela pública no logró recuperar su legitimidad de calidad educativa frente al ámbito privado, cuestión que configura a lxs sujetxs que por ella circulan como ciudadanxs de segunda (Hermida Eugenia, 2018).

Las instituciones educativas insisten en hablarle a sujetxs esperadx, más que a lxs sujetxs reales que allí concurren, generando que estudiantes sientan que no pueden, que no saben, que esto no es para ellxs. Es decir, se le asigna a lxs estudiantes la responsabilidad de sostener sus trayectorias escolares de manera exitosa, sin poner el foco en un sistema que no tiene en cuenta las expectativas y particularidades de los grupos que realmente transitan por este espacio.

Se minorizan las cuestiones de género y raciales que derivan de las colonialidades instituidas, hechos que conllevan a que la violencia ejercida por la institución se materialice en los cuerpos y en los modos de vinculación de lxs sujetxs (Hermida Eugenia, 2018).

El enfoque multicultural en muchas ocasiones no fue superado debido a la dificultad de instituir condiciones culturales, institucionales, de formación, que posibilitaran el cuestionamiento de los procesos sociales e históricos. Estas cuestiones mantienen las diferencias como algo esencial y naturalmente dado, las que deben ser toleradas y respetadas; y en muchos casos asimiladas por el nosotros, para lograr una convivencia armónica.

Más allá de todas las críticas al enfoque multicultural que anunciamos anteriormente, consideramos que el hecho de haber visibilizado las diferencias como política de reconocimiento, posibilitó la apertura de nuevos debates que buscaran propiciar espacios donde estas diferencias no solo se encuentren, sino que dialoguen.

Entonces nos preguntamos: ¿Qué estrategias educativas se pueden plantear para intentar resolver la tensión entre los discursos de reconocimiento y las prácticas que se instituyen? ¿Cómo dejar de cosificar las culturas y de asignar atributos naturalizados a los sujetos? ¿Con qué herramientas cuenta la escuela para afrontar el mandato que se le impone de igualdad formal y al mismo tiempo reconocer las particularidades de sus estudiantes? ¿Qué lugar ocupan las instituciones educativas en la transformación de las estructuras coloniales? ¿Cómo articular estas tensiones sin caer en dicotomías y lograr ver las mixturas?

CAPITULO III:

DE TEXTOS Y CONTEXTOS

“Cualquier situación escolar que uno se imagine, es una situación intercultural, ya que es obvio que la homogeneidad cultural de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable de posiciones ideológicas más o menos reaccionarias.”
(Novaro Gabriela, 2006)

El recorrido realizado en el capítulo anterior nos permite entender cómo la escuela Dr. Albert Bruce Sabin es heredera de todas las transformaciones y debates con relación al tratamiento de las diferencias que se fueron dando a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. Nos resultó interesante analizar cómo se materializó a través de los años la *tensión entre homogeneización/ diversidad cultural* y cuáles fueron las estrategias con las que contó la Escuela para intentar resolverla.

En este capítulo se entrelazan textos y contextos: el lugar específico donde llevamos a cabo nuestra práctica pre-profesional durante el año 2018 y las teorías fundantes de nuestra propuesta de intervención.

1. Es un barrio humilde donde conviven familias de distintas nacionalidades²⁰

La escuela Dr. Albert Bruce Sabin se encuentra ubicada en la calle principal de Barrio Nuestro Hogar III, localizado en el extremo sur de la ciudad de Córdoba²¹. A esta zona se la conoce también como Cortaderos Sur debido a la existencia de diversas fábricas de ladrillos, que son una de las principales fuentes laborales de la población que reside en la zona. Una de las características de dicha población es la heterogeneidad en cuanto al país de origen: residen personas nacidas en Argentina, Perú, Bolivia y en menor medida Paraguay.

²⁰ Expresión de una docente al preguntarle cómo describiría Barrio Nuestro Hogar III.

²¹ Barrio Nuestro Hogar III limita hacia el norte con el canal Maestro Sur y el asentamiento Darío Santillán, hacia el oeste con la ruta n° 36, en el Sur el asentamiento Pueblos Unidos y más atrás Piedra Blanca, mientras que al este está en camino San Antonio.

Barrio Nuestro Hogar III cuenta con otras instituciones: el Centro de Atención Primaria de Salud, la Fundación Escuela Comunitaria de Taller de Oficios en Cortaderos Sur (Fundescor), el Centro de Educación Primaria para Adultos (CENPA) “Creer y Ser”, el Centro Vecinal y una Sala Cuna²² que actualmente se encuentra en construcción.

El proceso de poblamiento del Barrio fue consecuencia de dos grandes acontecimientos: en el año 1996 a partir de un loteo ilegal²³ y en el año 2005 con la reubicación de poblaciones pobres que vivían en la ciudad de Córdoba mediante el programa de vivienda “Mi Casa, Mi Vida”²⁴ implementado por el Gobierno Provincial. Además, paulatinamente fueron arribando una gran cantidad de familias migrantes a la zona (Sciolla Paula, 2016).

La zona se fue habitando y llegó a contar para el año 2009 con alrededor de 8000 habitantes; actualmente a este paisaje barrial se le suman nuevos asentamientos²⁵, los más recientes se constituyeron en el año 2017.

El 13 de mayo del año 1993 se funda la Escuela junto con el Centro de Salud a partir de la donación del terreno por parte de Félix Cáceres. En su comienzo la Escuela contó con aproximadamente 90 estudiantes. Dada la zona en la que se encuentra se establece como escuela rural.

Actualmente la Escuela cuenta con aproximadamente de 500 estudiantes, incremento de la matrícula relacionado directamente con el poblamiento de la zona. De a

²² El Programa del gobierno de la provincia de Córdoba “Salas Cuna” contempla espacios destinados al cuidado y la protección de niñas/os de 45 días a 3 años.

²³ Este loteo se dio a partir de la venta de lotes de soja a muy bajo costo a pesar de que la zona fue clasificada por la Secretaría de Planificación e Integración Urbana de la Municipalidad para el uso exclusivamente rural e industrial. El fraude se hizo público en el año 1997 y quien presidía la Cooperativa de venta estuvo preso hasta el año 2002 (Sciolla Paula, 2016).

²⁴ “Mi Casa, Mi Vida” fue un programa habitacional llevado a cabo por el gobierno de la provincia de Córdoba que consistió en la reubicación de numerosas familias residentes de villas de emergencia ubicadas en la capital cordobesa hacia barrios-ciudad construidos en la periferia de la misma sin tener en cuenta la implicancia de la desvinculación de la ciudad para estas personas en términos de fuentes laborales, educativas y lazos sociales. Además, funcionó como exclusión de la pobreza en términos visuales. (Capellino Luciana, Espoz Dalmasso M. Belen e Ibáñez Ileana, 2009)

²⁵ Hacemos una diferenciación entre Barrio Nuestro Hogar III y Angelleli I y los demás Asentamientos debido a que éstos no cuentan con ningún servicio básico mientras que Nuestro Hogar III y Villa Angelleli I tienen agua corriente, luz eléctrica, líneas de colectivo que conectan con el centro de la ciudad y Villa el Libertador, servicio de recolección de residuos y alumbrado público.

poco, la Escuela fue cambiando su infraestructura, llegando a contar en la actualidad con aulas para cada grado, sala de biblioteca, espacio de laboratorio, comedor, salón de usos múltiples, sala docente y dos aulas donde aún no se realiza ninguna actividad concreta.

Sin embargo, esta inversión en infraestructura no se condice con el equipamiento de la Escuela: se advierte la ausencia de computadoras, proyector y de materiales didácticos para trabajar en el aula, así como también juegos en el patio y pocos materiales bibliográficos.

La Escuela también cuenta con el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor), el cual funciona como política pública provincial desde el año 1984 y tiene como objetivo contribuir a la inclusión y permanencia de lxs estudiantes en el sistema educativo formal y, al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerabilidad, brindando asistencia alimentaria y promoviendo hábitos saludables de alimentación²⁶.

En cuanto a los modos de organización de la dinámica institucional, la Escuela cuenta con doble turno (mañana y tarde). El plantel del centro educativo está compuesto por 21 docentes de grado, 2 docentes en tareas pasivas, 4 docentes de ramos especiales, 2 docentes auxiliares, 3 encargadxs de la limpieza, cuatro camareras, y un equipo directivo compuesto por la directora titular y dos vicedirectorxs.

Uno de los principales ejes de conflicto que atraviesa la vida institucional de la Escuela se vincula a problemas relacionales entre miembros del equipo directivo, lo que repercute al interior del plantel docente, con las familias de lxs estudiantes y en la propia dinámica escolar. Estas situaciones de malestar y conflicto se pueden evidenciar en la falta de marcos normativos (PEI²⁷ y AEC²⁸) y también explicaría la gran rotación del plantel

²⁶ Información extraída de www.paicorvirtual.cba.gov.ar

²⁷ Proyecto Educativo Institucional (PEI) “es la herramienta principal de gestión y planificación; integra y da coherencia a los procesos de intervención educativa que se desarrollan en la escuela. Constituye, en síntesis, un instrumento orientador para la generación, planificación y seguimiento de todas las acciones institucionales, en un proceso de continua adecuación” (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2017, p.2). Responde a ¿quiénes somos?, ¿qué pretendemos? Y ¿cómo nos organizamos?

²⁸ Los AEC se establecen como obligatorios a partir de la Resolución N° 558/15 del Consejo Federal de Educación. Implican la definición de un marco normativo que oriente y promueva el aprendizaje de la

docente, cuestiones que obstaculizan la concreción integral del derecho a la educación. Esta información fue expresada en algunas conversaciones informales que tuvimos con personal de la institución durante nuestro proceso de intervención.

Como estrategias para abordar el conflicto, desde el año 2017 el equipo docente y directivo trabaja en torno a la creación de los Acuerdos de Convivencia (AEC) con un Equipo Profesional de Apoyo Escolar (EPAE) del Ministerio de Educación de la Provincia. Hasta el momento se trabajó y analizó el clima institucional y se realizaron acuerdos entre el personal docente y directivo, asimismo se convocó a las familias de estudiantes con este fin.

2. La escuela provocó cosas y movió lugares²⁹

Para realizar la reconstrucción de la trayectoria de la escuela en torno a las diferencias y el tratamiento de las diversidades presentes en el estudiantado, utilizamos información recabada a partir de entrevistas y charlas informales con personal de la Escuela y recuperamos la tesis de maestría realizada por Paula Sciolla (2016).

A partir de la llegada de migrantes a la zona, la población de la escuela Dr. Albert Bruce Sabin se fue transformando, generando que se cuestione el qué y cómo enseñar. Un hito en la Escuela fue la llegada en el año 2008 de estudiantes bolivianxs que solamente hablaban quechua, lo que ocasionó un reconocimiento de los límites que tenía la Escuela para incluir. En consecuencia, la institución se vio impulsada a buscar asesoramiento, lo que conllevó a la incorporación de una intérprete cultural y a un trabajo institucional con el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA), desde el cual se trabajó con docentes con el objetivo de preservar la cultura de los pueblos originarios.

Es así como en el año 2008 la Escuela pasa de ser nombrada una escuela rural a ser reconocida como una escuela intercultural:

convivencia, las relaciones interpersonales y el vínculo pedagógico en cada institución, mediante un proceso de participación colectiva y genuina de toda la comunidad.

²⁹ Comentario de la directora en una charla informal.

A raíz de estos procesos se construyeron representaciones sobre la escuela como una institución que busca recuperar la diversidad cultural. De este modo, la Sabin no solo asumía la presencia de alumnos provenientes o hijos de bolivianos, peruanos y paraguayos, sino que marcó una distinción para estos niños, clasificándolos como una alteridad con la que querían trabajar. (Sciolla Paula, 2016, p.56)

Tanto el equipo docente como directivo se vieron interpelados en sus prácticas cotidianas, realizando en el año 2010 una feria de platos tradicionales de las diferentes regiones de donde provienen las familias de los estudiantes. Se realizaron también encuentros de bailes típicos y otras actividades enmarcadas en la diversidad cultural. Además, docentes comenzaron a participar en celebraciones tales como el Inty Raymi y la Pachamama en diferentes espacios comunitarios de la zona.

En este período la Escuela fue nombrada por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba como escuela modelo en el trabajo por la inclusión social y el manejo que venía llevando con su población. En este marco, la Escuela fue invitada al congreso “Por la Inclusión... Un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el MERCOSUR” que oficiaba la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

Todo lo relatado se condice directamente con el discurso de reconocimiento a la diversidad que se instauró a partir de la Ley Federal de Educación y se profundizó con la Ley de Educación Nacional, donde se incorporó la Interculturalidad como eje a trabajar en el marco de la inclusión y el acceso a derechos.

En el año 2011 la directora de la Escuela, responsable de haber promovido los procesos de reconocimiento y valorización de la diversidad cultural, fue removida de su cargo³⁰ y reemplazada por una nueva directora que se pronunciaba abiertamente en contra de los procesos que se habían dado hasta el momento con relación al tratamiento de la diversidad. Consideraba que las prácticas entendidas como interculturales no debían formar parte del proyecto institucional, sino que sería una decisión que tomaría cada docente. El nuevo proyecto institucional debía estar enfocado en reafirmar la identidad nacional argentina. (Sciolla Paula, 2016)

³⁰ Si bien existen muchas versiones sobre el porqué de este hecho, desconocemos lo realmente sucedido.

Podemos analizar cómo esta reconfiguración en el proyecto institucional remite a un enfoque asimilacionista con relación al *para qué educar*, que se condice con el paradigma civilizador de la corriente pedagógica liberal que se impuso con la Ley 1420. Asimismo, plantea un imaginario de homogeneidad al interior de la Argentina, una construcción hegemónica de la comunidad nacional, como si existiera una única identidad, una sola manera de ser argentinx.

Fue en este período que tanto la intérprete cultural como el ICA se retiraron de la Escuela. Sin embargo, existía una presión por parte del Ministerio de Educación de continuar el trabajo que se venía realizando (Sciolla Paula, 2016).

Para el año 2014 la directora que había sido removida de su cargo, vuelve a asumirlo trayendo consigo la idea de reinstalar un proyecto institucional intercultural. En este marco, en el año 2016 se trabajó la temática de la Interculturalidad en talleres de formación docente a cargo del ICA, pero no se constituyó en un proyecto institucional.

Nuestra inserción como tesistas en la institución, se dio a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, la cual reconocía que existía interés por parte de la directora de la escuela Dr. Albert Bruce Sabin en abordar nuevamente la temática de la Interculturalidad.

Una de nuestras primeras acciones en la institución fue la presentación de nuestro eje temático y la entrega de encuestas para recopilar información acerca de la Escuela; lo que generó diversas reacciones en el equipo docente: algunxs se acercaron interesadxs a contarnos situaciones de las aulas, otrxs respondieron las encuestas de forma completa, mientras que de un grupo de docentes no recibimos respuesta alguna³¹.

³¹ Profundizaremos la estrategia de intervención más adelante.

3. Ya trabajamos interculturalidad, una vez hicimos atrapasueños de colores³²

La Escuela se reconoce como intercultural, pero ¿a qué hace referencia este término? El prefijo *inter* tiene su origen en el latín e indica *dentro de, en medio de o entre* mientras que *culturalidad* deviene de cultura, es así que el término Interculturalidad alude a un proyecto y a un proceso que sucede entre distintas formas de producción cultural (Novaro Gabriela, 2006). Ya no se habla de un multiculturalismo donde se reconoce o tolera la diversidad, sino que se hace referencia a un diálogo, a un encuentro directo.

El enfoque intercultural plantea que para que este proyecto sea posible, es necesario revelar aquellos procesos históricos y coloniales que dejaron como producto representaciones desiguales de la diferencia, renunciar a la irreductibilidad de reconocer como único, legítimo y válido un solo modo de ser, hacer y entender. Debemos asumir que existe una situación de desigualdad de partida, la cual atraviesa el encuentro intercultural y, que debemos dar lugar a la problematización de estas desigualdades y su materialización en términos de problemas, conflictos y vacíos.

La interculturalidad es un término que propone una doble problematización: por un lado, inscribe el problema de la diversidad o diferencia cultural en un proceso de subalternización propio de la colonialidad del poder dentro del horizonte de la modernidad y el capitalismo; por otro lado, interpreta el multiculturalismo como una nueva forma ideológica de inclusión dentro de las estructuras de dominación dadas. (Soria Sofía, 2017, p.19)

Con la adscripción a esta perspectiva, entendemos que en la escuela Dr. Albert Bruce Sabin se dio un proyecto transformador a partir de condiciones que lo posibilitaron o imposibilitaron. Los discursos acerca del respeto, tolerancia y reconocimiento a la diversidad cultural, propios de la perspectiva multicultural imperante y las políticas públicas, favorecieron la predisposición institucional de trabajar con la diversidad presente en el estudiantado. Estos aspectos fueron fundamentales para habilitar la participación del ICA, la incorporación de una intérprete cultural y el acompañamiento del Ministerio de Educación provincial.

³² Ejemplo de la trayectoria escolar en torno a la interculturalidad de una de las vicedirectoras. (CC1, 9 de Mayo del 2018)

A su vez, existieron condiciones que limitaron este proyecto transformador: Por un lado, los conflictos y cambios institucionales que obstaculizaron la continuidad del proceso; además la constante rotación del plantel docente generó que los conocimientos aprehendidos por lxs docentes no queden en la Escuela. Por otro lado, la tensión que se le presenta a la Escuela entre el mandato histórico de homogeneizar a la población y transmitir la identidad nacional frente a la perspectiva de reconocimiento de la diversidad cultural, interpeló y generó contradicciones con relación al *cómo y para qué* educar.

Por último, si bien los discursos acerca del respeto, tolerancia y reconocimiento a la diversidad cultural admiten las diversidades que circulan por la Escuela, no cuestiona los valores, normas y estructuras establecidas que reproducen las desigualdades.

Fue en este marco que se dio un proyecto transformador en la Escuela, sin embargo, no logró escapar a los discursos que sustituyen la idea de homogeneidad por una que valoriza las diferencias, cosificándolas y esencializándolas

Un ejemplo de esto es la incorporación en los actos escolares de bailes y comidas típicas de los lugares de donde provienen las familias de lxs estudiantes, cuestión que refuerza las relaciones coloniales donde el dominado “se vuelve un objeto, es consumido, se torna exótico” (Da Silva Tadeu, 1997, p. 75). A su vez, resalta las diferencias dividiéndolas en comunidades nacionales.

En la realidad institucional tanto docentes como estudiantes se enfrentan a desafíos complejos, no dando lugar al cuestionamiento y teorización en torno a sus prácticas y a la problematización sobre el logro de objetivos de inclusión. Cuando interrogamos acerca del trabajo concreto en el aula con respecto a la Interculturalidad, una docente nos respondió “*que sí habían hecho interculturalidad porque una vez habían realizado atrapasueños de colores*” (CC1, 9 de mayo de 2018).

Ante cada pregunta acerca de la identidad, la sospecha de que el yo mismo se instala cómodamente en su sitio. Ante cada interrogación sobre la identidad del otro, responde siempre la ipsidad del yo. El poder del yo que habla de la diferencia del otro. La cultura se transforma entonces en un remanso de colores, sabores, olores y sonidos. Distanciados lo más posible de aquella idea inicial de torbellino, el

multiculturalismo calcula su mirada para que la imagen se haga apacible, fácil para degustar, tenue. (Skliar Carlos, 2002, p. 108)

Más allá de todo lo expuesto, consideramos que la escuela es un lugar propicio para generar un proyecto intercultural tanto porque en ella se encuentran sujetos que tienen distintas referencias identitarias, como por la función social que se le adscribe en términos de transmisión de conocimientos y construcción de identidades. Un lugar central para pensar la Interculturalidad en la escuela es el currículo como arena de discusión en torno a lo que debería transmitirse, entendiendo que las formas de conocimiento instaladas no son en absoluto las únicas posibles (Da Silva Tadeu, 1997).

Igualmente, no basta sólo con problematizar los contenidos que se imparten dentro de la escuela, sino que es necesaria una revisión crítica de los sentidos y modos de significar la identidad del trabajo docente (Díaz Raúl y Alonso Graciela, 2004). La vinculación del conocimiento con lxs estudiante dependerá tanto de cómo lxs docentes entiendan su lugar dentro del proceso pedagógico y la representación que tengan del estudiantado, como así también del *para qué educar* y desde donde hacerlo.

Existen experiencias de escuelas y docentes que, ante el desconcierto que implica situarse frente a lo diferente, cuestionaron los límites de su formación y las posibilidades reales de lograr un diálogo legítimo; sin embargo esto resulta insuficiente porque la escuela no puede sola. La Interculturalidad tiene que dejar de ser un proyecto por construir únicamente desde las políticas educativas –y menos de ciertas escuelas- sino que implica pensarse también desde la formulación de políticas habitacionales, de acceso a la tierra, de salud, económicas, entre otras (Novaro Gabriela, 2006). Se debe dejar de hablar de Interculturalidad solo cuando nos referimos a poblaciones pobres, migrantes o de pueblos originarios y convertirla en una práctica que involucre a la sociedad en su conjunto.

4. ¿Cómo hacemos interculturalidad en la escuela Dr. Albert Bruce Sabín?³³

“La interculturalidad desde el punto de vista del trabajo concreto en un aula, en la escuela, *es una construcción que no se sabe de antemano cómo es*”³⁴ (Díaz Raúl y Alonso

³³ Pregunta que nos hicimos junto a nuestra supervisora después de haber realizado el diagnóstico inicial.

Graciela, 2004, p. 85), lo que sí sabemos es que se trata de un trabajo en conjunto entre sujetxs situadxs desde experiencias y trayectorias diversas, que nunca puede ser una propuesta unidireccional.

Considerar a la Interculturalidad como un proyecto social y político y no solo como un proyecto educativo, requiere pensarlo desde espacios no hegemónicos habilitados por perspectivas críticas. En nuestro caso particular nos pareció relevante hacerlo desde la pedagogía freiriana de la Educación Popular (EP), en la medida en que es un enfoque que articula lo político con lo político pedagógico.

La EP se postula como una práctica liberadora, como una herramienta para problematizar y convertir a la educación en un proceso que sirva para transformar las estructuras coloniales que en ella se encuentran inscriptas. Significa una propuesta de apertura y redefinición de las funciones y representaciones que rompe con la forma tradicional de educación, con esa institucionalidad que se encuentra tan arraigada a los cuerpos de lxs sujetxs.

Paulo Freire (2005) indica que el diálogo es condición necesaria para que esto sea posible, ya que significa un encuentro entre sujetxs y, para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje exista un diálogo legítimo, es necesario transformar la contradicción que reproduce la concepción bancaria de educación. Esta concepción posiciona a lxs docentes como quienes educan, saben, piensan, hablan, disciplinan, actúan, escogen el contenido programático y ejercen la autoridad del saber; en definitiva, son lxs sujetxs del proceso. Mientras que estudiantes se configuran como merxs objetos de esta relación debido a que son quienes no saben, escuchan dócilmente, son destinatarixs del disciplinamiento, seguidorxs acríticos de la prescripción de lxs educadores, no escogen el contenido, no se les escucha.

La visión bancaria anula el poder creador de lxs estudiantes ya que, al impartir un conocimiento ajeno a sus realidades y experiencias, no logra una crítica, una problematización, un entendimiento, sino más bien la memorización y repetición de los

³⁴ Las cursivas le corresponden a lxs autorxs.

contenidos. En este marco, los conocimientos que construyen el estudiantado o aquellos que surgen de sus experiencias y trayectorias sociales, familiares, geográficas, nacionales, no tienen valor, siendo el conocimiento que imparte la cultura dominante es el que debe conservarse. De este modo, se está negando la dialogicidad como esencia de la educación. “Freire plantea la educación como un proceso dinámico de construcción, de apropiación, de crítica y autocrítica del conocimiento por parte de los sujetos involucrados para generar nuevos conocimientos y no reducirse a repetir o copiar los existentes” (Del Granado Cosío Teresa, 2008, p.86).

Para que una educación liberadora sea posible, es necesario que lxs docentes reconozcan que no lo conocen todo, que el conocimiento que imparten es producto de relaciones de poder que instituyen parámetros legítimos del conocimiento, posicionarse también como sujetxs de aprendizaje. En el acto de enseñar es importante una reflexión crítica sobre la práctica, recuperar los saberes de estudiantes, darles espacio a sus modos de saber y expresar, creando las posibilidades para que sean problematizados colectivamente. En el acto de enseñar resulta indispensable rechazar cualquier forma de discriminación, respetar la autonomía de lxs estudiantes. Enseñar exige compromiso y curiosidad, autoridad y libertad, saber escuchar y tener disponibilidad para el diálogo, comprender que la educación es política y por lo tanto, es una forma de intervención en el mundo (Freire, 1997).

En este acto de enseñar, lxs estudiante dejan de ser un objeto sobre quien se depositan y transfieren conocimientos, convirtiéndose en sujetxs con saberes válidos y protagonistas de su educación. Una de las tareas más importantes de esta práctica educativa es que, tanto estudiantes como docentes, puedan asumirse como seres inacabadxs, pensantes e históricxs, capaces de transformar y transformarse, descubridorxs y creadorxs de la realidad que les rodea.

El educador ya no es solo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa(...) ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. (Freire Paulo, 2005, p.92)

Si bien es necesario recuperar los saberes y experiencias que tienen lxs estudiantes, no hay que caer en la idealización de lxs mismxs ya que tampoco escapan los patrones coloniales. La Colonialidad atraviesa las estructuras sociales e institucionales, se encarna en las cotidianidades y en los cuerpos de lxs sujetxs y en consecuencia permea en los modos de ver e interpretar el mundo.

Es por esto que reconocemos a la escuela como un lugar propicio para llevar a cabo una propuesta intercultural, donde estos conocimientos que construyen lxs niñxs se encuentren con contenidos de las ciencias, literatura, salud, entre otros. Permite la construcción de visiones más complejas sobre la realidad y herramientas de reflexión crítica, acercando a lxs niñxs lo desconocido y, en este sentido, ampliar el universo de sus experiencias (Novaro Gabriela, 2006).

5. No les conviene trabajar con este curso, no hay nada que se pueda hacer³⁵

Siguiendo a Rossana Crosetto (2012) Trabajo Social es una profesión que interviene la realidad para modificarla o transformarla, es una forma de ver que funda un hacer particular. La intervención es un horizonte donde se conjugan teorías sociales, epistemologías, miradas metodológicas, éticas y políticas.

El proceso de intervención implica certezas e incertidumbres, de allí que es fundamental un compromiso ético- político. En este aspecto es necesario que la reflexión se oriente hacia los condicionantes de la intervención, tanto en las prácticas como en las representaciones sociales y discursivas que de ella se desprenden. Las prácticas requieren mirarse hacia adentro, deconstruirse, así como deconstruir las teorías sociales que las fundan, dialogar con su propia historia, con el contexto donde están insertas. Reconocer la dimensión política de la intervención implica no perder de vista el imperativo de construir ciudadanía y garantizar derechos.

Es así que la intervención es una estructura compleja, un proceso flexible en el que se construyen y reconstruyen procedimientos y se utilizan técnicas y herramientas que se

³⁵ Frase de una docente antes de una observación de clase.

consideren más adecuadas en función de la perspectiva teórica-metodológica, ética y política; la lectura de los escenarios y lxs sujetxs involucradxs.

Como mencionamos anteriormente, nuestro proceso de intervención se llevó a cabo en la escuela Dr. Albert Bruce Sabin durante el año 2018. Al ingresar a la institución realizamos un diagnóstico utilizando técnicas como observaciones participantes en clase, encuestas y entrevistas con docentes y directivas.

Fue a raíz de estos procedimientos que tomamos la decisión de trabajar con estudiantes de quinto grado, de ambos turnos. A partir de las observaciones realizadas en estos cursos, percibimos que existían dificultades entre estudiantes y docentes para vincularse, escucharse e intercambiar ideas. Esto se traducía en inconvenientes para llevar adelante las clases, un desafío constante a las autoridades y falta de motivación de lxs niñxs para realizar las actividades que proponían lxs docentes.

Asimismo, observamos situaciones de discriminación entre estudiantes, tanto físicas como verbales: *“En reiteradas oportunidades a un niño le decían chocolate, chocolandia, torta de chocolate y, luego lo golpearon en la cabeza cuando se levantó a buscar un libro. Acto seguido, empezó a devolver los insultos diciéndole huevo a otro compañero”* (CC2, 16 de mayo de 2018). *“Uno de los chicos me dijo que –haciendo referencia a otra estudiante- ella era la novia de un niño, a lo que él respondió: nada que ver, que asco si ella es boliviana”* (CC3, 19 de junio de 2018).

A su vez, en conversaciones con la directora y con docentes se hizo referencia a los quintos grados como los grupos más problemáticos de la escuela y nos manifestaron interés en que trabajemos con ellxs. Interpretamos que estas clasificaciones repercuten en la forma en que lxs sujetxs se reconocen a sí mismos como personas individuales y como un grupo dentro de la institución escolar, en una ocasión, *“cuando íbamos entrando al aula, uno de los niños me dijo: para que vienen a trabajar con nosotros si somos los peores de la escuela”* (CC3, 19 de junio de 2018).

Dadas las particularidades del escenario y de lxs sujetxs, fue que Interculturalidad y Educación Popular se constituyeron en los conceptos fundantes de nuestra propuesta.

Interculturalidad y EP nos habilitaron a pensar una propuesta que asuma a la educación como un proceso de formación y participación de prácticas interculturales donde se puedan crear y recrear los saberes de lxs niñxs, sus trayectorias y experiencias. La participación es un factor indispensable para que lxs sujetxs resignifiquen las realidades que les rodean desde sus propias experiencias, que históricamente son y han sido silenciadas por las estructuras de dominación colonial.

Nos pareció interesante retomar las ecologías de Boaventura de Sousa Santos (2006), donde propone hacer presentes experiencias que hasta el momento eran producidas activamente como ausentes. El autor insiste en no deslegitimar los conocimientos escolares, sino que éstos puedan dialogar con otros saberes propios de quienes transitan por el espacio. Considera importante afirmar que el conocimiento no solo representa lo real, sino que también produce realidad; al no reconocer o invisibilizar los saberes, experiencias y prácticas que tienen niñxs en contextos de pobreza y marginación, la realidad que crea el conocimiento hegemónico está totalmente alejada de la cotidianidad de estxs sujetxs. A su vez, remarca la importancia de distinguir aquellas diferencias que son producto de jerarquías, de aquellas que no lo son, “solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas” (De Sousa Santos Boaventura, 2006, p. 29).

Estas perspectivas posibilitaron el abordaje de diversas temáticas a partir de técnicas lúdicas y recreativas que motivaron a lxs estudiantes a participar y propiciarles experiencias desde las que pudieran problematizar sus cotidaneidades. Nos permitieron desafiar las estructuras de las aulas y posicionarnos como sujetxs de aprendizaje al igual que lxs estudiantes.

Fue así que nuestra propuesta se asentó en tres perspectivas: Interculturalidad, Educación Popular y decolonialidad. Si bien reconocemos las limitaciones que tienen estas teorías, el haberlas pensado complementariamente enriqueció la práctica y permitió realizar lecturas críticas y reflexivas que se reflejaron en las actividades concretas con los grupos de estudiantes. Nuestra propuesta planteó los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Ensayar prácticas de intervención socio- educativas que propicien el reconocimiento de tensiones que provocan la confrontación y convivencia de sujetxs diversxs a fin de generar reflexión y producción crítica de conocimientos.
- Sistematizar dinámicas recreativas para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la EP y la Interculturalidad.
- Revisar las posturas éticas del Trabajo Social con relación al reconocimiento de saberes otros.

Objetivos específicos:

- Promocionar modos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta saberes, representaciones y modos de interpretar el mundo que tienen estudiantes.
- Problematizar las formas de autoridad de lxs docentes como únicxs organizadorxs de sentido.
- Fomentar la apropiación de conocimientos por parte de lxs estudiantes a partir de un proyecto que recupere el contexto actual y cercano.
- Orientar el desarrollo de pensamientos creativos y críticos en lxs niñxs.

La estrategia que utilizamos para trabajar con lxs estudiantes de quinto grado consistió en conformar dos grupos según el turno al que asistían, el primero estaba conformado por los quintos de la mañana, que sumaban 46 estudiantes, mientras que el segundo grupo estaba integrado por 24 niñxs del turno tarde.

Una de las exigencias por parte de la directora fue que, durante todo el proceso, estuvieran presentes lxs docentes correspondientes a cada curso, ya que al no tener ningún título habilitante no se nos permitió estar en el aula sin supervisión. Nuestra intención era lograr una diferenciación de los modos bancarios de vinculación, por lo que pensamos el lugar de lxs docentes solo como acompañantes y supervisores del espacio, cuestión que, ya avanzado el proceso, reconocimos como factor contraproducente para los objetivos propuestos³⁶.

³⁶ Profundizaremos esta cuestión en el siguiente capítulo.

Con relación a la implementación de la propuesta en total resultaron 16 talleres, que comenzaron el 9 de agosto y culminaron el 29 de noviembre de 2018. Si bien la idea era trabajar alternadamente cada 15 días con cada grupo, debido a ciertas contingencias de infraestructura y particulares de docentes, fuimos redefiniendo los encuentros según las posibilidades del contexto.

Trabajar directamente con niñxs de entre 10 y 12 años, sobre la Interculturalidad tal cual la entendemos nos resultó complejo, por lo cual decidimos abordar en cada taller diferentes temáticas que –creemos- se vinculan y aportan a la construcción de un proyecto intercultural³⁷.

El primer taller de “*Percepción y autopercepción*” buscó conocer las significaciones que estudiantes forman de otrxs desconocidxs y desenmascarar los condicionamientos que influyen en la producción de representaciones sociales y, por otro lado, generar una apropiación del espacio³⁸.

El segundo taller de “*Identidades*” promovió el reconocimiento de aquellos aspectos que lxs hacen diferentes y aquellos que comparten con su grupo de clase, identificando que estamos atravesadxs por múltiples identidades que se conforman en la interrelación con otrxs, intentando a su vez, resaltar la importancia que tiene cada individuo en y para el grupo.

El tercer taller de “*Derechos de niñas, niños y adolescentes*” trató de dar a conocer los Derechos reconocidos por la Convención Internacional de los derechos de niños, niñas y adolescentes e incentivar a la creatividad que tienen estudiantes a la hora de imaginar nuevas formas de organización social.

El cuarto taller de “*Evaluación parcial*” buscó conocer las representaciones que tienen lxs niñxs en torno a la escuela en general y a los talleres en particular, y también

³⁷ Para ver en profundidad la planificación de los talleres ver anexo.

³⁸ El espacio donde realizamos los talleres era un salón de usos múltiples, que solo se utiliza para algunas actividades en los días de lluvia, el mismo no contaba con mesas, sillas, ni pizarrón, rompiendo con las disposiciones tradicionales a la cual estudiantes están acostumbrados.

vivenciar distintos modos de comunicación para percibir cómo afectan ciertos factores en una conversación y como eso limita la posibilidad de dialogar.

En el quinto taller de “*Migraciones*” el propósito fue reconocer las migraciones como un proceso sociohistórico y constante, recuperando las trayectorias migratorias familiares de estudiantes con el fin de trabajar las representaciones que existen en torno a ellas.

En el sexto taller de “*Discriminación*” se pretendió problematizar las consecuencias de la discriminación, reconocer modos de reaccionar ante situaciones discriminatorias e identificar como todxs estamos insertos en procesos de discriminación.

El séptimo taller de “*Géneros*” promovió la problematización de los estereotipos de género y propició la generación de prácticas recreativas inclusivas.

El octavo taller de “*Evaluación final*” trató de indagar acerca de las significaciones que lxs estudiantes tuvieron sobre los talleres y las dinámicas realizadas, identificando si hubo una apropiación o no de las temáticas abordadas a lo largo del proceso. En esta instancia se comenzó a preparar un producto final para presentar frente a toda la comunidad educativa a final de año.

En el noveno taller se realizó el producto final que consistió en la elaboración de un foto-libro donde cada estudiante, guiadx por cinco preguntas, presentaba gráfica y textualmente aquello que le interesaba transmitir. Si bien la idea de generar un producto fue una propuesta unidireccional, promovía la autonomía de cada estudiante permitiéndoles elegir sobre su participación en la actividad, los contenidos a trabajar y el modo de hacerlo. Este fue un intento de recuperar los saberes y lecturas del mundo de lxs niñxs, con el propósito de valorar sus palabras y en el mismo acto valorar la otredad.

CAPÍTULO IV

DESENCAJANDO: UNA PROPUESTA INTERCULTURAL EN EL SISTEMA FORMAL DE EDUCACIÓN

“Para los niños de clases dominantes la escuela puede significar continuidad, mientras que para los hijos la clase dominada el aprendizaje se torna una verdadera conquista.”
(Freire Paulo, 2005)

Tal como desarrollamos en el capítulo anterior, trabajar desde la Interculturalidad es una construcción que supone lo imprevisto y la contingencia. El proceso nos desafió a pensar y repensar los modos de llevar a cabo una propuesta intercultural desde la Educación Popular en la Escuela Dr. Albert Bruce Sabin.

En este capítulo desarrollamos las dimensiones que posibilitaron e imposibilitaron la realización de esta propuesta: aspectos vinculados a las características que asumió en los procesos educativos de lxs niñxs, a las formas de posicionarnos como equipo de tesistas en el proceso, los modos en que lxs docentes se vincularon con la propuesta intercultural y los condicionamientos de la estructura escolar y el contexto.

1. Tienen que entender que lo que presentan es un modelo que rompe con la rutina³⁹

En este apartado analizamos cómo las características que tomó la propuesta en los procesos educativos de lxs niñxs posibilitaron e imposibilitaron un proceso intercultural. Las dimensiones que tomamos para esto fueron: los modos en que estudiantes respondieron a la propuesta, las desigualdades que emergieron en el espacio y las formas de vinculación entre ellxs.

A raíz de nuestra propuesta se dieron diversos procesos educativos correspondientes a las particularidades que asumió la misma en cada estudiante. La variedad de temáticas y

³⁹ Frase de una de las vicedirectoras para motivarnos a la salida de un taller.

metodologías de trabajo interpelaron a cada niñx desde sus gustos, intereses y trayectorias; cuestiones que fueron constituyendo las singularidades de cada proceso educativo.

Pudimos identificar diferentes modos de responder a las actividades propuestas: hubo quienes no se interesaron y destinaron el tiempo a hacer otras cosas a un costado del aula; otrxs que tampoco se interesaron pero interrumpieron constantemente; algunxs que solamente observaron; algunxs participaron activamente, lxs que hicieron las actividades pero les costó hablar y opinar delante del resto; quienes demandaron constantemente nuestra atención; y aquellxs que, al ir desarrollándose el taller, se desmotivaron; mientras otrxs con el paso del tiempo aumentaron su curiosidad. También reconocimos transformaciones de algunxs estudiantes con relación a sus modos de participación y vinculación con sus compañerxs y con nosotrxs a lo largo de los talleres. En algunos casos pasaron del silencio total a compartir con el grupo lo que estaban pensando o incluso lo que sentían; y en otros, pasaron de no hacer nada o molestar, a motivarse con la realización de las actividades.

Todas estas situaciones se dieron al mismo tiempo, lo que por momentos dificultó que pudiéramos prestar atención a sus modos de responder al proceso educativo e interpretar lo que estaba pasando para incorporarlo al trabajo del taller. Para comprender las características que asumió cada proceso educativo, nos fue necesario también reconocer que existieron desigualdades que permearon en la práctica. Pensar la Interculturalidad significó asumir que las identidades se encontraron en situación de desigualdad y, a partir de esta problematización, fue necesario trabajar con esas desigualdades.

Nos encontramos con que en los grupos había niñxs que no sabían leer ni escribir, otrxs que eran centro de burlas por sus características físicas o lugar de origen, otrxs víctimas de exigencias con relación a lo esperable de acuerdo con los estereotipos de género. Muchas veces, la conjugación de todos estos aspectos ubicó a lxs sujetxs en una posición de desigualdad con respecto a otrxs, generando situaciones de opresión. *“Después de repartir las consignas para que empiecen a trabajar me llamó la atención que una niña miraba la hoja y no hacía nada. Me acerqué a preguntarle si necesitaba ayuda y me dijo que no sabía leer ni escribir”* (CC8, 11 de octubre 2018).

Las desigualdades que se manifestaron a lo largo del proceso interpelaron los modos y herramientas a partir de las cuales planteábamos el aprendizaje colectivo, debimos buscar formas de abordar las temáticas que tuvieran en cuenta esas desigualdades para posibilitar que aquellas voces anteriormente silenciadas, se sintieran legitimadas para emerger en este espacio. Con la rehabilitación de estas voces fue posible construir conocimientos desde las experiencias y saberes que estudiantes traían a las discusiones, que aportaban desde sus propias trayectorias para complejizar las temáticas que abordamos.

“Mientras veíamos las fotos de situaciones migratorias alrededor del mundo y charlábamos acerca de lo difícil que es mudarse a un nuevo país una niña contó que cuando se vino con su madre a vivir al barrio desde Bolivia, un vecino las recibió con el grito ‘váyanse bolivianas de mierda’, por eso sabía lo triste que es llegar a un lugar donde no sos bienvenida” (CC8, 11 de octubre 2018). “Cuando reflexionábamos grupalmente acerca del porqué de la discriminación y los efectos que esta tiene en las personas una niña contó que la discriminaban por gorda y pecosa, lo que la hacía sentir triste, y manifestó que, aunque hiciera calor ella no se sacaba la campera para que no se le vea la panza” (CC9, 18 de octubre 2018).

Fue posible un diálogo entre estudiantes y también con nosotrxs ya que se generó un espacio propicio para que las formas de ser, pensar y sentir de lxs niñxs se expresaran libremente, se asumieran como interlocutorxs con conocimientos válidos, se sintieran escuchadxs. Escuchar implica que quien escucha, esté dispuestx a transformar lo que piensa mientras tiene lugar un diálogo, implica meterse en el universo de pensamiento de otrx para poder construir colectivamente.

Que haya encuentro significa que ellxs y nosotrxs estemos esperando el día en que nos vemos, porque juntxs la pasamos bien. Significa sentirse parte de un grupo, en el cual crees que tienes algo para dar, pues confirmas que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidxs y reconocidxs (...) significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal en la reunión anterior. Significa lazo afectivo e identidad colectiva. (Morales Santiago y Retali Ezequiel, 2018, p.133-134)⁴⁰

⁴⁰ La forma de escritura es de los autores

Al inicio del proceso de intervención, al observar clases y conversar con docentes, nos manifestaron que los modos de vinculación entre estudiantes eran, en muchas ocasiones, por medio de burlas o violencia física. Los juegos que llevaban a cabo estaban planteados sobre la base de golpes o empujones. Estas situaciones no escaparon a los talleres, cuestión que comenzamos a trabajar desde un principio.

Todos los encuentros empezaron encuadrando al espacio como un lugar donde no eran bienvenidos los insultos, las burlas, ni los golpes. En los casos en que se dieron este tipo de situaciones apelamos a frenar la actividad que se estaba realizando para preguntar el porqué de ese golpe, o sobre qué se fundaba la burla con el fin de problematizar las razones por las cuales determinadas características se constituyeron en objeto de burla y generaron desigualdades: ser negrx, bolivianx, gordx, entre otras. Este modo de actuar provocó que, al no poder justificar el porqué de esa burla, se quedaran calladxs y no repitieran la acción al menos por ese día.

“Antes de salir al recreo noté que una niña estaba llorando, me acerqué a preguntarle qué le pasaba y me contó que dos de sus compañeros le habían dicho marimacho. Hablé con ella y salió al recreo. Luego hablamos con los chicos acerca de qué era lo que buscaban tratándola mal, haciéndola llorar, generando que no participe en las actividades, ellos nos dijeron que era una broma y les pedimos que dejaran de hacer ese tipo de bromas que solo lograron hacer sentir mal a una compañera. Luego la situación no se repitió” (CC6, 13 de septiembre 2018).

En los momentos de evaluación del proceso con docentes, varixs hicieron énfasis en que habían disminuido notoriamente los insultos verbales y las burlas con respecto al inicio del ciclo lectivo.

Los modos en que reaccionan lxs niñxs es una expresión de la violencia que circula a nivel social, en ocasiones aparecen de manera explícita y se ven en sus contextos más cercanos: barrios, familias, escuela. Otras son más implícitas y derivan de la indiferencia y de la vulneración de derechos que experimentan en sus cotidianidades, muchas veces por medio de estas mismas instituciones.

Siguiendo a Silvia Duschatzky (2013) el problema está en las formas que adquiere la violencia y los efectos sociales que desencadena. La exclusión social nombra un modo de constitución de lo social, produce desaparecidos de los escenarios públicos entrando en el universo de la indiferencia, ya que la sociedad parece no esperar nada de ellos. La exclusión pone en acento un estado: estar por fuera del orden social. Hay violencia cuando ya nadie sabe a qué atenerse, cuando se deshacen las reglas que regulan los comportamientos, cuando no hay expectativas de reciprocidad en las interacciones. La violencia que se produce por estos quiebres se convierte en un componente más de la constitución de las identidades y subjetividades, se presenta también como un modo de relación (Duschatzky Silvia y Corea Cristina, 2002).

Si bien los estudiantes reconocieron que existen situaciones de violencia a sus alrededores en su cotidianeidad, en la Escuela los golpes y las burlas no son significados como tales por quien ejecuta el acto, lo relaciona más con un trato habitual o un juego. En cambio, quien fue agredido sí lo interpreta como un acto violento, es decir que se identifican solo las violencias que se reciben, pero no las que se ejercen.

Uno de los obstáculos más graves que se interponen a los intentos de abordar los problemas asociados a la violencia escolar, yace en la creencia de que es posible apreciarlos sin abrir una discusión sobre las transformaciones que tienen y han tenido lugar en el campo de las subjetividades. Sin una reflexión de este tipo, la violencia solo logra aparecer como un término con el cual nombrar todo aquello que se desamorra de las representaciones. (Duschatzky Silvia, 2013, p.355)

En los mensajes del foto-libro que realizamos como producto final se evidenció cómo los niños viven e interpretan estas violencias. *“Que no haya más choros, ni violencia, ni maltrato a las mujeres”, “me gustaría que mis compañeros no me digan más cosas, que no haya más bullying ni insultos”, “me gustaría que no haya más drogas”, “poder jugar al fútbol, porque nunca puedo. Mis papás no tienen tiempo para llevarme”.*

En el turno de la mañana trabajamos con los dos quintos conjuntamente, hecho que propició el encuentro entre estudiantes, mejorando la relación existente entre ellos, ya que la propia dinámica escolar no habilita espacios de trabajo en común. *“En el juego del tablero cuando le pregunté a una niña que había aprendido en los talleres me dijo que aprendió a tener amigas del otro quinto”* (CC10, 15 de noviembre de 2018).

2. Si no pueden controlar la situación, para que se largan a hacerla⁴¹

Nuestras formas de posicionarnos en el proceso también condicionaron a la propuesta intercultural. Aquí analizaremos la tensión entre nuestra planificación y lo que efectivamente pasaba en los talleres, las contradicciones que se dieron en torno a plantear una propuesta desde la EP en el sistema formal de educación, las dificultades que tuvimos para ejercer la autoridad y el lugar que asignamos a lxs docentes.

Al momento de diseñar la metodología de trabajo de la propuesta, nos planteamos como condición necesaria que las actividades fueran lúdicas y dinámicas, que potenciaran la creatividad, que reconocieran las particularidades y recuperaran los saberes de lxs sujetxs. Este sería un espacio libre de violencia y discriminación, donde lxs estudiantes pudieran reflexionar y aprender de formas que se alejaran del modelo tradicional de educación.

Sin embargo, cuando llevamos a cabo las actividades, lxs niñxs no respondían de la manera que esperamos, había quienes no participaban, preguntaban en sucesivas ocasiones qué tenían que hacer y, cuando lograban comenzar, nos preguntaban si lo que estaban haciendo estaba bien o mal. Estas situaciones se incrementaron cuando las consignas no eran cerradas, sino que buscaban apelar a la imaginación, autonomía, opinión, deseos y experiencias particulares; es decir, cuando se les pedía que respondieran de la manera en que quisieran.

“Mientras hacían la actividad de los planetas, todo el tiempo se acercaban a preguntar si podían pegar ahí, si podían hacer un dibujo, si en Marte había árboles o no, etc. A lo que yo respondía que había todo lo que quisieran, sin embargo, ante mi respuesta seguían con las mismas dudas y al ratito me volvían a preguntar, esperando que les dé una respuesta concreta” (CC7, 20 de septiembre de 2018).

Si bien las actividades intentaban promover otras formas de vinculación con los conocimientos, no tuvimos en cuenta que estábamos buscando respuestas no escolares en un contexto escolar; entonces cuando se les pidió que recuperaran sus propias visiones del

⁴¹ Frase dicha por una docente en espacio de taller.

mundo, se generó confusión e incertidumbre. A su vez, esto puede estar relacionado con el hecho que la negación de las posibilidades de producción de saberes válidos provoca que lxs niñxs se acostumbren a memorizar y repetir lo que creían que nosotrxs queríamos escuchar.

Otro factor que influyó en las dificultades para resolver las actividades tuvo que ver con que el nivel de reflexión que pretendíamos de lxs estudiantes no tuvo en cuenta sus edades, posibilidades de abstracción y grados de madurez. Tampoco sus experiencias y modos de relacionarse con el saber, con la institución y las normas. Entonces entendimos que éramos nosotrxs quienes no comprendíamos sus modos de expresarse, de hacer relaciones, de mostrar saberes o de comunicar experiencias, lo que nos llevó a pensar y probar otras formas de trabajar en conjunto. La mejor manera resultó ser a través de dinámicas de juego, donde la reflexión se convirtió en una actividad divertida.

La EP plantea que es necesario que existan diferentes momentos de trabajo y reglas, pero se propone desde la posibilidad de realizar acuerdos vinculares entre lxs participantes para designar momentos propicios para determinadas actividades. Sin embargo, en los talleres fuimos nosotrxs quienes propusimos los tiempos de trabajo, los momentos de reflexión y las reglas. Interpretamos que esto generó confusiones en torno a qué esperábamos de lxs niñxs, cómo debían responder a las actividades; propusimos consignas abiertas y en paralelo propusimos los tiempos y modos de trabajo, cuestiones propias del modelo tradicional de educación.

Aunque intentamos generar ciertas rupturas, sumado a las limitaciones del marco institucional de la escuela⁴², nos vimos condicionadxs por nuestras propias trayectorias en el sistema educativo. Cada unx de nosotrxs tuvo una trayectoria de más de 12 años en el sistema formal de educación y fuimos socializadxs dentro del mismo, entendemos que si bien habíamos problematizado las formas de trabajo que pondríamos en juego desde la EP, muchas de las estructuras del modelo tradicional permearon en nuestra propuesta de intervención, en los tiempos y en las reglas. Además, en los momentos en que nos sentimos

⁴²Profundizaremos este aspecto más adelante.

desafiadxs, muchas veces de forma inconsciente apelamos a retos y gritos para lograr que lxs niñxs hagan silencio y se escuchen entre ellxs.

Otra contradicción que identificamos dentro del proceso fue que, aunque reconocimos que cada sujetx está atravesado por diferentes referencias identitarias, las actividades que planificamos no tuvieron en cuenta las heterogeneidades, las consignas las pensamos como si fueran sujetxs homogéneos. Esto, a su vez, generó que las diversidades y desigualdades emergieran frente a las actividades que propusimos e interpelaron nuestros modos de hacer y de entender la propuesta.

Como mencionamos anteriormente, cuando diseñamos la estrategia de intervención pensamos en el espacio de taller como un lugar libre de vínculos autoritarios, donde se habilitaría la palabra de niñxs; ante las situaciones donde no era posible continuar con las actividades nos propusimos hablar con quienes eran responsables para ver qué era lo que estaba pasando.

A lo largo de todo el proceso de intervención tuvimos dificultades para entender cómo posicionarnos para ejercer autoridad dentro del espacio. Confundimos autoridad con autoritarismo, entonces en situaciones que nos desafiaban como figuras de autoridad no sabíamos cómo responder por miedo a ser autoritarixs y para no reproducir patrones de disciplina. Momentos en que lxs niñxs no prestaban atención cuando explicábamos las actividades, en los que hacían burla a compañerxs, se pegaban y empujaban, entre otros; nos hicieron reconocer las limitaciones que tuvimos para pensar formas otras de entender los procesos educativos y la falta de herramientas pedagógicas para trabajar con niñxs de entre 10 y 12 años.

Frente a esto, fuimos planteando diversas estrategias para afrontar estas situaciones, algunas consistieron en hablar con estudiantes, otras en frenar la actividad y volver a encuadrar el espacio, más adelante redujimos los grupos de trabajo pasando de realizar las actividades en conjunto a dividirles en 3 grupos que se mantenían fijos a lo largo de todo el taller y dirigimos las actividades a interpelar este tipo de situaciones.

“Después de terminada la primera actividad intenté empezar a interpelar a los grupos acerca de por qué ese dibujo representaba cada derecho, después del primer grupo se descontroló todo: charlaban entre ellxs, corrían por el aula y claramente no les interesaba la actividad. Me generó una sensación rara, no podía ubicarme, sentía que toda la planificación y el esfuerzo que hacía para pararme frente al grupo estaba siendo desvalorizado. Y me bloquee, inmediatamente se me fueron las ganas de intentar otros modos, tampoco sentía que tenía que recurrir al grito, entonces no sabía qué hacer” (CC7, 20 de septiembre de 2018).

Si bien la tensión entre autoridad y libertad fue una constante a lo largo de todo el proceso de intervención creemos que sí logramos posicionarnos como figuras de autoridad, una autoridad basada en la afectividad, el compromiso y la escucha. Interpretamos que la construcción de este modo de autoridad se dio debido a que habilitamos un espacio donde lxs estudiantes se sintieron en confianza para expresarse ya que sabían que por parte nuestra había una constante disponibilidad a la escucha.

“Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a la diferencia del otro. (Freire Paulo, 1997, p.115)

Con relación a las formas de vinculación que tuvimos con docentes a lo largo del proceso de intervención, luego de reflexionar y problematizar los aprendizajes grupales del mismo, nos dimos cuenta de que el lugar que les asignamos desde un primer momento al grupo de docentes fue de merxs supervisorxs, ya que considerábamos que su participación obstaculizaría la posibilidad de llevar a cabo la propuesta intercultural.

Nuestra planificación estuvo sesgada por una visión dicotómica donde consideramos a la escuela como reproductora de los patrones de normalización y a lxs docentes como quienes estaban encargadxs de hacer efectivos esos mandatos. Mientras que nosotrxs seríamos lxs responsables de llevar a cabo transformaciones – ¡Que inocentes! -. A medida que nos fuimos interiorizando en la dinámica escolar, nos dimos cuenta de que no podíamos seguir pensando en términos de reproducción/transformación ya que en toda práctica pedagógica existen mixturas.

Entendimos que el hecho de apartar a lxs docentes de nuestra práctica fue un error ya que, si hubiésemos establecido una planificación en conjunto, hubiera sido más enriquecedor para articular el trabajo que se realizaba en los talleres con aquél que se llevaba a cabo en las aulas. También nos dimos cuenta de que si queríamos que lxs docentes se apropien de formas otras de llevar a cabo los procesos educativos era importante que participaran y planificaran con nosotrxs.

3. La función docente también consiste en ponerles los puntos⁴³

Otra de las dimensiones que posibilitaron e imposibilitaron la propuesta se relaciona con los modos en que lxs docentes se vincularon con la propuesta intercultural y con nosotrxs, a partir del lugar que les fue asignado dentro del proceso. También analizamos los modos que éstxs tienen de entender el *para qué* educar, cómo eso se corresponde con las representaciones que ellxs tienen acerca de lxs estudiantes, las formas de entender y tratar las diferencias y la manera en la que esto se plasma en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Siguiendo a Paulo Freire (1997) identificamos dos modelos de práctica docente, la docencia autoritaria y la democrática:

La docencia democrática es aquella que en sus relaciones con lxs estudiantes debe revelar seguridad en sí misma, seguridad que está dada por la firmeza con que actúa y decide, con que discute su posición y acepta reexaminarse, que admite los límites de su conocimiento, que respeta la autonomía de lxs estudiantes y que mantiene una coherencia entre aquello que predica y lo que hace. El clima de respeto nace de un reconocimiento por parte de estxs docentes de las particularidades y libertades de lxs sujetxs, que busca desafiar constantemente, ya que considera que el conocimiento se construye a partir de la problematización y cuestionamiento de esas libertades.

Por otro lado, la docencia autoritaria es aquella que desestima la curiosidad de lxs estudiantes, sus inquietudes y lenguaje, no respeta sus lecturas del mundo ni las diferencias existentes, estigmatizando a lxs niñxs ya sea por su lugar de procedencia, color de piel,

⁴³ Frase dicha por una docente en la evaluación final (CC12, 4 de diciembre del 2018).

género y/o situación socioeconómica. No puede escucharles lo cual clausura la posibilidad de considerar a lxs sujetxs como interlocutorxs con conocimientos válidos “sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en el sus significados” (Freire Paulo, 1997, p. 118). Esta forma de ejercer la autoridad genera una reacción negativa en la medida que no inspira respeto ni legitimidad.

Estas caracterizaciones, si bien no se dan de manera absoluta ni se expresan en una modalidad pura, nos ayudaron a analizar los modos de ejercer la docencia que asumieron lxs docentes que formaron parte de la propuesta. Estos modos se articularon con experiencias particulares, antigüedad, contextos institucionales, características biográficas singulares, las representaciones sobre lxs niñxs y su contexto.

Estos modelos, sumados a las concepciones que tienen docentes en torno a las diferencias, se combinaron y dieron lugar a diferentes formas de entender y dar respuesta a la diversidad⁴⁴ (Raúl Díaz, 1998).

Hubo prácticas docentes en las que los modos de vinculación con estudiantes se basaron en el diálogo y el respeto. Existió un conocimiento de las situaciones particulares de cada sujetx y sus familias, manteniendo contacto con ellas en caso de que fuese necesario. Reconocían las problemáticas presentes en el contexto donde viven lxs niñxs, remarcando la falta de recursos para tratar situaciones de violencia, delincuencia, consumos de sustancias, entre otras.

Con relación a esto, veían a lxs estudiantes como niñxs que están atravesadxs por el contexto y, que la falta de recursos materiales y simbólicos dificulta el abordaje de problemáticas. Reconocían las situaciones estructurales en las que se encuentran insertas las

⁴⁴ La primera tiene su eje en un enfoque asimilacionista de la educación multicultural donde la diferencia es concebida como un obstáculo a ser superado para poder incorporarse a la sociedad en igualdad de condiciones. Otra estrategia reconoce la diversidad bajo una perspectiva de entendimiento cultural que fomenta el pluralismo y enseña para la convivencia armónica en una sociedad multicultural. La tercera concepción se centra en enseñar valores como el respeto, la solidaridad y la libertad más que en la transmisión de determinados contenidos curriculares. Busca promover la conciencia sobre los derechos desde una comprensión crítica de la realidad. Por último, una cuarta forma de entender la educación tiene en cuenta las necesidades y modos de vida de la población que transita por la escuela con base en el diálogo y la escucha. Busca potenciar el aprendizaje a partir de las experiencias de lxs sujetxs.

familias y los procesos sociohistóricos que generaron las desigualdades que emergen en el espacio escolar.

A su vez, este tipo de prácticas docentes se consideran responsables de establecer límites para que estudiantes puedan adquirir aptitudes para la vida social, enseñando que hay que escuchar cuando alguien está hablando, que cuando suena el timbre no tienen que salir corriendo, que no se grita en clase, etc. Límites que lxs docentes manifestaron no haber sido puestos ni por sus docentes anteriores, ni por sus familias. *“Durante el año existieron cambios importantísimos a la fecha en lo que se refiere al enriquecimiento personal, no de contenidos curriculares. Eso lo pueden aprender en algún otro momento”* (CC12, 4 de diciembre 2018). Este tipo de práctica docente evidencia la tensión entre enseñar y contener que existe en la Escuela ya que, dadas las características propias de lxs sujetxs y el contexto, se privilegió el abordaje de cuestiones vinculares y simbólicas frente al aprendizaje de los contenidos curriculares.

Por otro lado, existieron otros tipos de prácticas docentes donde la vinculación con lxs estudiantes se daba a partir de la negación de la palabra, desautorizando lo que lxs niñxs planteaban, retándoles ante el mínimo movimiento no autorizado y utilizando como recurso disciplinar mediante la amenaza. Esto lo pudimos apreciar en varias ocasiones, por ejemplo: *“Mientras estábamos esperando que lxs chicxs salgan del aula para venir al taller, unx docente le gritó a una nena porque se levantó a guardar unos libros sin su autorización y también le gritó a un niño -que estaba sentado con su mochila puesta- que nadie le había ordenado que se ponga la mochila, para que dos segundos después les diga que podían agarrar sus cosas y salir del aula”* (CC4, 23 de Agosto de 2018).

Estas situaciones representan prácticas donde lxs docentes se posicionan desde un lugar de superioridad con respecto a lxs estudiantes, como dueñxs del saber y, por lo tanto, del poder que refleja la estructura social en la que se encuentran situadxs. En sus representaciones, aparecen lxs estudiantes como responsables de las situaciones en las que se encuentran, sin reconocer los procesos sociohistóricos de marginación y exclusión que atraviesan sus cotidianidades.

Todas estas cuestiones dificultaron la posibilidad de problematizar sus prácticas docentes (Ghiglino Josefina y Lorenzo Mónica, 1999).

Como mencionamos en el apartado anterior, el lugar que les asignamos a lxs docentes fue de merxs supervisorxs de los talleres. A pesar de que lxs docentes se mantuvieron en el lugar que les habíamos adjudicado, sus modos de concebir la docencia influyeron en la propuesta. Por un lado, aportaron a la consolidación de la propuesta como una práctica educativa que se complementaba con su tarea cotidiana, asumieron desde un principio un compromiso, facilitando que el proceso se de en los tiempos y modos en los que había sido planificado. Un ejemplo del compromiso asumido con nosotrxs fue que *“unx docente no estaba enterada que ese día había taller y aunque tenía programado un examen de lengua, dejó asistir a lxs chicxs”* (CC10, 15 de noviembre de 2018).

Con algunxs docentes existió un trabajo conjunto ya que nos planteaban dudas que no podían resolver y nos contaban sobre las situaciones particulares de cada estudiante para que tengamos en cuenta. Asimismo, pudimos acudir a ellxs cuando tuvimos dudas o dificultades y también retomaban en clase las temáticas trabajadas durante los talleres, promoviendo un abordaje integral y reconociendo la transversalidad de los temas.

Nos plantearon que sería interesante institucionalizar la propuesta ya que en las aulas se entrecruzan múltiples variables que dificultan la posibilidad de llevar a cabo procesos que presentan modos otros de enseñar y aprender. Dificultades que resultan de las reglas, ritmos y tiempos escolares, la arquitectura áulica, las formas de enseñar aprehendidas e inscriptas en la identidad del trabajo docente, entre otras.

Hubo también otras formas de interpretar el lugar que ocupó la propuesta dentro de las prácticas educativas. Al concebir la propuesta únicamente como un trabajo académico, se entendía a la misma como una práctica aislada de los procesos educativos que se llevaron a cabo en las aulas, las temáticas trabajadas no fueron recuperadas en otras clases, el espacio de taller era pensado como una actividad lúdica ajena y sin posibilidades de vinculación al trabajo cotidiano realizado a las aulas.

Estas prácticas docentes encarnan a la concepción de educación bancaria ya que al ver a la propuesta alejada de los modos educación tradicional, no la reconocen como una práctica educativa. *“Mientras esperábamos que salgan del curso, les dijo de nuevo que a nosotrxs no nos importaba si el trabajo lo hacíamos con ellxs o con otro curso, así que se portaran bien porque nosotrxs solo queríamos hacer nuestro trabajo para recibarnos”* (CC6, 13 de septiembre 2018).

Existió un reconocimiento de algunos cambios en las formas de relacionarse entre estudiantes a lo largo del año, pero estxs docentes no interpretaron que la propuesta intercultural haya influido en los mismos.

En contraposición a estas lecturas, nosotrxs interpretamos que, con sus particularidades, nuestra propuesta formó parte de los procesos educativos de lxs sujetxs, ya que entendemos a la educación como un quehacer permanente. Así, lo trabajado en los talleres influyó en las maneras de vincularse entre estudiantes y en sus formas de relacionarse con el conocimiento, a partir del reconocimiento de sus saberes y experiencias como válidas dentro del sistema educativo.

4. Trabajaron con una flexibilidad y libertad que el aula no permite⁴⁵

El contexto y la estructura escolar también se convirtieron en dimensiones a analizar. En este apartado consideramos importante explicitar cómo la arquitectura escolar, las demandas que llegan a la Escuela y la situación en la que se encuentra el sistema educativo permearon en nuestra propuesta.

Los talleres se llevaron a cabo en el salón de usos múltiples (SUM) de la Escuela, un espacio grande, sin bancos ni sillas, bien iluminado y con buena circulación de aire. El SUM solo se utilizaba en ocasiones especiales, cuando llovía o para ensayos.

El lenguaje de la arquitectura escolar no solo proyecta, sino que es uno de los determinantes de la relación pedagógica (...) Durante el desarrollo de la clase se debe ante todo evitar que los alumnos conversen. Las conversaciones se hacen entre profesor y alumno y no pueden admitirse cuchicheos, cambios de asientos o

⁴⁵ Frase de unx docente en la entrevista de evaluación (CC12, 4 de diciembre de 2014).

movimientos no pactados, sin uniformidad e individuales. (Adriana Puiggrós, 1990, p.310 - 312)

Desde un primer momento nos planteamos que era necesario romper con las estructuras áulicas. Tanto estudiantes como nosotrxs nos sentábamos en el piso sobre telas de colores y en ronda, mientras que docentes permanecían a un costado, sentadxs en una silla. Además, en cada taller se decoró el salón de acuerdo con la temática que se iba a trabajar y se exhibieron producciones de talleres anteriores, también colgamos la bandera⁴⁶ que identificó a cada grupo.

Este espacio contribuyó a que lxs estudiantes se desinhibieran y sintieran libres ya que podían elegir cómo moverse por el espacio, dónde ubicarse, con quién y por cuánto tiempo. Salir del espacio estructurado del aula provocó que nadie tenga un lugar propio, lo cual en un principio generó incertidumbres. Esto se manifestó en que cuando entraban al SUM se quedaban paradxs en una esquina esperando a que les digamos donde ubicarse.

Si bien podían elegir libremente dónde, con quién y cómo se distribuían en el espacio, a lo largo de los talleres se mantuvo un agrupamiento por género, nosotrxs buscábamos romper con eso armando grupos aleatoriamente para que se vinculen entre ellxs.

Concomitantemente, esta distribución del espacio nos posibilitó plantear dinámicas en las cuales el movimiento y el traslado fueron centrales. También propició que varias actividades pudieran llevarse a cabo al mismo tiempo y en diferentes grupos. En los talleres hubo una variedad de estímulos, muchos sujetxs y recursos se presentaban en el espacio, sujetxs y recursos de juego que en el aula no estaban presentes ya que se orienta la mirada del estudiantado hacia lxs docentes y el pizarrón.

Todas estas cuestiones posibilitaron que lxs niñxs experimenten formas otras de vivir el proceso educativo con autonomía y libertad, convirtiéndose en protagonistas a partir de sus experiencias e intereses. La desinhibición y libertad que se logró se expresó en la apropiación del espacio: al tocar el timbre querían quedarse haciendo las actividades y

⁴⁶ En el primer taller, con el objetivo de generar una apropiación del espacio, cada grupo pintó una bandera que les representaría de ese momento en adelante.

charlando con nosotrxs, en horarios de almuerzo venían a jugar y nos preguntaban con frecuencia que haríamos en el taller siguiente.

Además de los aspectos relacionados con la arquitectura escolar, existieron cuestiones relativas al contexto que fue necesario tener en cuenta a la hora de pensar en qué medida era posible un proceso intercultural en esta Escuela, ya que toda práctica que se desarrolla allí está necesariamente permeada por las problemáticas del entorno.

Históricamente se situó a la escuela como un lugar de ascenso social y superación de la marginación y la exclusión. Hasta la actualidad la sociedad y el Estado siguen sosteniendo esa idea de la escuela, pero se le suman diversas demandas que, en un contexto de crisis y ajuste traducido en salarios insuficientes, desvalorización del trabajo docente, poco personal, escasas herramientas para abordar las problemáticas que aparecen, problemas de infraestructura y agresiones psicofísicas, entre otras; hacen que las prácticas se resinifiquen de manera compleja y a veces hasta contradictoria. Esto repercute en la continuidad de los procesos de aprendizaje, el rendimiento escolar y los modos de relación entre docentes y estudiantes (Ghiglino Josefina y Lorenzo Mónica, 1999).

“Cuando le preguntamos a un niño porqué había faltado tanto, nos contó que durante dos semanas no pudo asistir a la escuela debido a que se le rompieron los anteojos y su familia no tenía el dinero suficiente para arreglarlos” (CC10, 15 de noviembre de 2018). “Luego de finalizado el taller nos encontramos con una fila de madres que llegaba hasta la calle, estaban esperando recibir las cajas de PAICor para el mes de enero y la directora estaba organizando, repartiendo y controlando la entrega, sola” (CC11, 29 de noviembre de 2018).

La escuela Dr. Albert Bruce Sabin se constituye en un centro de alimentación para muchxs estudiantes, así como también en el lugar donde se dirimen y atienden una diversidad de problemas, por lo que a lxs docentes se les presenta –además de la enseñanza de los contenidos curriculares- la demanda de ocuparse de situaciones relacionadas con violencia familiar, consumos problemáticos, salud y vestimenta.

Todas estas situaciones constituyen una práctica docente que se encuentra frente a una tensión entre enseñar y contener. “Muchas veces y desde el presupuesto pobreza/marginalidad la práctica docente se define por medio de la idea que ‘poco puede hacerse’ que no sea superar los objetivos mínimos. La escuela se encuentra entonces, entre el imperativo de superar la ‘marginación’ y ‘reproducirla’⁴⁷” (Ghiglino Josefina y Lorenzo Mónica, 2007, p.161). En la Escuela esto se manifestó en discursos que hacían referencia a la priorización de actividades de socialización sobre la enseñanza de los contenidos curriculares.

Al momento de analizar la tensión entre enseñar y contener, nos encontramos frente a una contradicción: la implementación de prácticas compensatorias conlleva una disminución de contenidos curriculares y una baja de expectativas sobre el desempeño de los estudiantes. Fundada en una imagen de vulnerabilidad de la población estudiantil, estas condiciones profundizan la existencia de circuitos escolares diferenciales que reproducen la marginalización de estudiantes (Beheran Mariana, 2007). Pero a la vez nos preguntamos ¿Cómo la escuela puede poner el foco en la enseñanza de contenidos curriculares cuando el contexto demanda la atención de situaciones más urgentes?

⁴⁷ Los resaltados pertenecen a las autoras.

IMPOSIBLE CONCLUIR: IDEAS PARA SEGUIR PENSANDO

A partir de lo relatado, nos parece importante recuperar algunas dimensiones que posibilitaron e imposibilitaron esta propuesta intercultural, para hacernos preguntas, para abrir caminos a nuevas respuestas, nuevas discusiones, nuevos debates y por supuesto, nuevas prácticas.

Prácticas que dejen de lado las dicotomías que provocan una versión parcializada y reduccionista de la realidad reproducción/transformación, civilización/barbarie, buenxs/malxs, niñx/adultx, hombre/mujer, entre otros.

En este proceso aprendimos que hace falta leer y ver las mixturas que se presentan en el espacio ya que, sin ellas, caemos en generalizaciones infecundas, sin las cuales perderíamos lo interesante y complejo que tiene la diversidad.

Interculturalidad fue el concepto que nos abrió las puertas a nuevas lecturas, nos permitió pensar en términos de diferencias, pero también de desigualdades. Nos explicó que hace falta asumir que existen situaciones de desigualdad que se constituyeron históricamente y que no escaparon a nuestra práctica. Fue imprescindible para el proceso reconocerlas y hacerlas parte de la propuesta para desde ahí, poder pensar un encuentro y un diálogo legítimo, donde se recuperaron voces, saberes y experiencias que permanecían relegadas.

Este proceso nos permitió advertir cómo las estructuras coloniales: sociales, culturales, políticas y económicas, se materializaron en el entorno de lxs niñxs, en sus cotidianidades, en sus experiencias, en sus cuerpos y en sus subjetividades. A la vez, evidenció cómo esas estructuras condicionaron los modos de relación que se establecen con otras personas y la importancia de problematizarlas para comprender por qué se dan de cierta manera y con determinadas características.

Resulta imperativo explorar formas otras de construcción de conocimientos, de relación con el saber y de expresión de las propias vivencias, etc.; ya que, en muchas ocasiones, a lxs estudiantes se les presenta el saber como algo ajeno y parcializado, dificultando la posibilidad de problematizarlo y mediarlo con sus experiencias.

Lxs niñxs tienen mucho para decir, sus formas de interpretar el mundo son tan válidas como tantas otras, les gusta cuando se les escucha y muchas veces tienen las respuestas para varias de las preguntas que nos hacemos sobre la necesidad de transformación del sistema educativo.

A lo largo del proceso, lxs estudiantes nos demostraron que es posible, importante y necesario poner en práctica otras dinámicas de aprendizaje, que el juego habilita la reflexión, que la autoridad puede ejercerse desde la escucha y el afecto. Fue complejo darnos cuenta del vínculo que se había creado entre lxs estudiantes y nosotrxs, entendimos que tuvimos dificultades para comprender sus modos de expresarse y sus formas de interpretar lo que trabajábamos en los talleres. Aprendimos a modificar nuestras prácticas a partir de lo que sucedía, reconociendo las tensiones y contradicciones que nos constituían, para acceder a las significaciones propias de lxs sujetxs y ponerlas en conflicto.

Todo fue parte de una misma conjugación: afectividad, autoritarismo, risas, escucha, gritos que llamaban al silencio, todo junto, cuestiones que creemos fueron parte de este proceso intercultural. Intercultural porque la complejidad e incertidumbre del encuentro generaron una problematización de las prácticas y formas de ver el mundo y, en el acto de problematizar, buscamos hacer inteligibles significaciones otras que hasta ese momento eran ajenas.

Hubiese sido necesario que lxs docentes participen y se involucren en el proceso para que la propuesta no fuera una experiencia particular extraordinaria y pasajera, son lxs docentes quienes cotidianamente comparten vivencias con lxs estudiantes, posibilitan el acceso a nuevos conocimientos y tienen la oportunidad de mediarlos con las formas de habitar el mundo de lxs niñxs.

Reconocemos que existen condiciones que dificultan que docentes puedan habilitar otros tipos de procesos de reflexión y de acción, inconvenientes que derivan de la precarización laboral, falta de valorización del trabajo docente, escasos espacios de debate sobre sus prácticas y de formación en torno a las problemáticas que atraviesan los procesos educativos. Además, entendemos que lxs docentes también necesitan ser escuchadxs en sus pesares, limitaciones y exigencias, entre otros aspectos.

En la trayectoria de la Escuela existieron experiencias que buscaron -y aun hoy buscan- cuestionar supuestos, representaciones, modos y estrategias en torno a los procesos educativos de lxs sujetxs que circulan por este espacio. Estos cuestionamientos fueron condiciones necesarias para acercarse a un proyecto intercultural; sin embargo, al haberse dado de manera fragmentada e interrumpida, aquellos intentos de generar prácticas otras quedaron desdibujados. La institución insiste en hablarle a sujetxs esperado más que lxs sujetxs concretxs que efectivamente tienen en frente.

Como reconocimos anteriormente, el Estado, la sociedad y las familias le adjudican a la escuela la responsabilidad de cumplir con ciertos mandatos y resolver problemáticas sociales, económicas, culturales, entre otras. Docentes y equipo directivo no cuentan con las herramientas adecuadas para identificar y tratar problemas que sobrepasan la labor pedagógica, excediendo las posibilidades reales de respuesta institucional. Estas cuestiones condicionan los procesos de aprendizaje, no solo lo que tiene que ver con el ingreso, la permanencia y egreso, sino también en cómo se da ese tránsito por el sistema educativo.

A partir de nuestra experiencia enunciamos que el Trabajo Social como profesión, puede realizar aportes significativos para abordar las problemáticas sociales que se presentan en el ámbito escolar. Esto demanda la construcción de estrategias colectivas y, como futurxs profesionales, entendemos a las mismas como el único modo posible de afrontar las luchas por el acceso a derechos, a lo colectivo como una forma de resistir.

Sostenemos que Trabajo Social cuenta con las herramientas para producir conocimientos y recuperar otros, promoviendo el entendimiento de las causas estructurales de los problemas sociales que atraviesan las vidas de lxs sujetxs, de los procesos sociohistóricos que hacen posible la profundización y diversificación de los problemas y sus manifestaciones, así también de la participación de lxs sujetxs de la producción y reproducción de tales procesos (Verón Dolores y Gregorio Lilian, 2017).

Desde nuestro proceso pudimos habilitar prácticas que intentaron romper las estructuras tradicionales que no tienen en cuenta a lxs sujetxs reales que transitan por la escuela. Reconociendo que la vinculación entre la institución y estudiantes es producto de normas y reglas que sancionan los modos de habitar el mundo, sostenemos que la escuela

puede indagar en maneras de estar juntxs, de significar la vida, de desafiar el tiempo que tienen lxs sujetxs que por ella circulan (Duschatzky Silvia, 2013). Trabajo Social entonces, tiene mucho que decir frente a estas situaciones, creando espacios dentro de las prácticas educativas que busquen acercar las experiencias particulares y cotidianas a los contenidos que se enseñan (Andrada Ana, Gregorio Lilian y Rotondi Gabriela, 2018).

A partir de nuestra propuesta intercultural buscamos re-significar el lugar del Trabajo Social, entendiendo a la profesión como parte de las dinámicas cotidianas de la institución donde el trabajo se dé como proceso continuo, a largo plazo, de forma colectiva y sostenida.

Considerando que existen diferentes maneras de intervenir en las instituciones educativas, nuestra propuesta planteó un espacio de encuentro entre sujetxs, en la recuperación y circulación de saberes históricamente negados y silenciados, en la problematización de las desigualdades y en la implementación de un algo diferente, que resultó un complemento al trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas.

Este proceso también nos invitó a re-pensarnos como futurxs profesionales, a reflexionar en torno a esos patrones de poder que colonizan los territorios, las prácticas, los encuentros con lxs otrxs e invitarnos a desentrañar lo que esas estructuras producen como ausentes, aprendiendo a leer aquello que no se dice, que no está. No es posible construir una intervención sin lxs otrxs, no solo en términos discursivos sino concretos; ver las formas otras que tienen lxs sujetxs de vivir, de enfermar, de organizarse, de resolver situaciones cotidianas, nos puede ayudar a descubrir nuevos modos de intervenir en lo social y en lo político (Hermida Eugenia, 2015).

Lo leído, escrito, pensado, hecho, nos advirtió sobre la importancia de disputar discursos y espacios en los cuales el Trabajo Social debe hacerse presente, ya que cuenta con herramientas teóricas y metodológicas para analizar e intervenir la realidad social y denunciar las indiferencias y brutalidades que se producen constantemente en la vida de lxs sujetxs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bibliografía

- Andrada, Ana; Gregorio, Lilian y Rotondi, Gabriela. (2018). Trabajadores sociales en escenarios escolares, construcción de ciudadanía. En Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto Latinoamericano. Córdoba, Argentina: UNER.
- Artazo, Gabriela y Bard Wigdor, Gabriela. (2018). El trabajo social colonial: el control social desde una perspectiva histórica. En Silvina Cuella y Rossana Crosetto, 5° *Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social Hoy: Democracia, derechos y trabajo social* (págs. 20-25). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero Sergio, Caisedo Ortiz Julián y Rico Noguera Juan. (2015). Colonialidad del saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *UNAL, Análisis Político*, 28 (N°85)(76-92). Bogotá, Colombia.
- Beherean, Mariana. (2007). *Diversidad cultural, migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Briones, Claudia. (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En Raúl Díaz, *Construcción de espacios interculturales* (págs. 105-136). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Casassus, Juan. (1996). *Tarea de la educación*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Castro Gómez, Santiago.(2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 88-98). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Capellino, Luciana; Espoz Dalmasso, M. Belen e Ibáñez, Ileana. (2009). Las políticas habitacionales y la gestión de la marginalidad: El programa "Mi Casa, Mi Vida". En M. Eugenia Boito, *De insomnios y vigiliás en el espacio urbano cordobés: Lecturas sobre Ciudad de mis Sueños* (págs. 111-136). Córdoba, Argentina: Sarmiento Editor.
- Cetrángolo, Oscar y Curcio, Javier.(2017). *Fin.anciamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Crosetto, Rosana.(2012). La intervención del Trabajo Social. Córdoba, Argentina: Mimeo. ETS-UNC.
- Da Silva, Tomás Tadeu. (1997). Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En Pablo Gentilli, *Cultura, Política y Currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. (págs. 63-78). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Del Granado Cosío, Teresa. (2008). Apuntes que señalan una nueva concepción educativa. En Moasir Gadotti, María Gomez, Anderson Fernandes de Alencar y Jason Mafra (comps), *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía* (págs. 83-89). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Díaz, Raúl. (1998). *El "para qué" de la escuela y la identidad del trabajo docente en escuelas de comunidades mapuches del Neuquén*. Ponencia presentada en: II Seminario Latinoamericano Universidades y Desarrollo Regional, Universidad de los Lagos. Osorno, Chile.
- Díaz, Raúl y Alonso, Graciela. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Domenech, Eduardo. (2008). Migraciones internacionales y Estado nacional en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. Trabajo presentado en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP. Córdoba, Argentina.
- Duschatzky, Silvia. (2013). Veo veo... ¿Qué ves? percepciones más allá (o más acá) de la violencia. *Revista CS, (Nº11)*, (343-366). Cali, Colombia.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, Inés (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Signo". *Educ.Soc., Campinas*, 32 (Nº115) 339-356. San Pablo, Brasil.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). *"Pedagogía del oprimido"*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ghigolino, Josefina y Lorenzo, Mónica. (1999). Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural. En M. Rosa Neufeld y J. Ariel Thisted (comps), *" De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (págs. 155-164). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Grimson, Alejandro (2005) *"Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina"*, ponencia presentada en el Seminario-Taller Migración Intrafronteriza en América Central. Perspectivas Regionales, CCP-UCR / OPR Princeton, San José, Costa Rica.

- Grimson, Alejandro y Soria, Sofía. (2017). *Diversidad sociocultural en la argentina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Hall, Stuart. (2010). Identidad cultural y diáspora. En Stuart Hall, *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, (349-404). Ecuador: Enviñón Editores.
- Hermida, Eugenia. (2015). Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el Trabajo Social para visibilizar los presentes subalternos. *Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social (N°10)*, (67- 85). Buenos Aires, Argentina.
- Hermida, Eugenia. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. *Rev.IISE- Revista de Ciencias Sociales y Humanas*,9 (N°9), 127-145. San Juan, Argentina.
- Hermida, Eugenia. (2018). *Habitar las instituciones: notas para una intervención social-otra en contextos de colonialidad*. Rosario, Argentina: CONICET.
- Krawczyk Nora y Vieira Vera (2007). Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. *Estudios pedagógicos. XXXI*,(N°2) (59-80).San Pablo, Brasil.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. (. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Larrain, Jorge. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS*,(N°21), 30-42.
- Mazettelle, Liliana y Sabarots, Horacio. (1998). ¿qué es la raza? En Mirta Lischetti (comps), *Antropología*, (349-368). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Magliano, María. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudios feministas*, 691-707.

- Morales, Santiago y Retali, Ezequiel. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En Santiago Morales y G. Paula Magistris (comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (págs. 115-150). Buenos Aires, Argentina: Chirimbote; El Colectivo; Ternura Rebelde.
- Neufeld, Rosa y Thisted, Jens. (2007). " *De eso no se habla...*": *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Novaro, Gabriela. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*,(Nº7), (49-60).
- Olrog, Claudia y Vives, Carmela. (2007). La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los inmigrantes. En M. Rosa Neufeld y J. Ariel Thisted (comps), " *De eso no se habla...*": *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (págs. 91-116). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, Adriana. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quijano, Aníbal. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En Aníbal Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 285-327). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2014). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. En Aníbal Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórica-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Restrepo, Eduardo. (2007). Antropología y colonialidad. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central-iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Rodríguez de Anca, Alejandra. (2004). Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia. En Raúl Díaz y Graciela Alonso, *Construcción de espacios interculturales* (págs. 167-179). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Romero, Luis (1992). *La identidad de los sectores populares: una aproximación histórico-cultural*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Sarmiento, Domingo (1948). *Educación Popular*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.
- Sciolla, Paula. (2016). *Recursos estéticos nacionales y sus sentidos: Una mirada etnográfica sobre los procesos de construcción de la nación en una escuela periurbana de la ciudad de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, año XXIII, (Nº 79), (85-123)*.
- Soria, Sofía. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: Los alcances de reconocimiento. *Andamios*, 7(Nº13), (167-184). Distrito Federal, México.
- Soria, Sofía. (2011). *Ser “otro” en la escuela. Un análisis sobre interculturalidad en Córdoba (Tesis de Doctorado)*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Mimeo.
- Soria, Sofía. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19 (Nº1), 15-29. Mendoza, Argentina.

Tiramonti, Guillermina (2001). Los sentidos de la transformación. En *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO/Temas Grupo Editorial.

Verón, Dolores y Gregorio, Lilian. (2017). Abordar la violencia como desafío de la educación para la ciudadanía de los jóvenes. En Gabriela Rotondi (Comp), *Compartiendo quince años del programa La universidad escucha a las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional* (págs. 46-56). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Walsh, Catherine. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24 (N°46), (39 – 50). Bogota, Colombia.

Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, (102-113). Bogota, Colombia.

2. Fuentes documentales

DNU 1602/09 de Asignaciones Familiares. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 30 de octubre de 2009.

Ley N°817 Ley de Inmigración y Colonización. Buenos Aires, Argentina, 6 de octubre de 1876.

Ley N° 1420 de Educación Común. Buenos Aires, Argentina, 26 de junio de 1884.

Ley N° 24.195 Ley Federal de Educación. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 5 de mayo de 1993.

Ley N° 25.864. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 15 de enero de 2004.

Ley N°25.871 de Migraciones. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 21 de enero de 2004.

Ley N° 25.919 Fondo Nacional de Incentivo Docente. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 2 de septiembre de 2004.

Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 12 de enero de 2006.

Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 9 de septiembre de 2015.

Resolución N° 107/99. Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), Buenos Aires, Argentina, 1999.

Resolución N° 558/15. Boletín Oficial, Córdoba, Argentina, 2015.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). *Proyecto Educativo Institucional y Plan de Mejora Institucional*. Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba.

3. Páginas web consultadas

PAICor virtual. Recuperado el 26 de Enero de 2019, de https://paicorvirtual.cba.gov.ar/Home/institucional?fbclid=IwAR0CoRaUkLxKfvsAyQzturQ11zRn5MYjrcHMJvk-UbVKOQaF_L2gPdVN4lg

4. Fuentes primarias

CC1: Cuaderno de campo, 9 de mayo de 2018

CC2: Cuaderno de campo, 16 de Mayo de 2018

CC3: Cuaderno de campo, 19 de junio de 2018

CC4: Cuaderno de campo, 23 de agosto de 2018

CC5: Cuaderno de campo, 6 de septiembre de 2018

CC6: Cuaderno de campo, 13 de septiembre de 2018

CC7: Cuaderno de campo, 20 de Septiembre de 2018

CC8: Cuaderno de campo, 11 de Octubre de 2018

CC9: Cuaderno de campo, 18 de Octubre de 2018

CC10: Cuaderno de campo, 15 de Noviembre 2018

CC11: Cuaderno de campo, 29 de noviembre de 2018

CC12: Cuaderno de campo, 4 de diciembre de 2018