



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS: *"Migrantes. Prácticas de la institución escolar en torno a la interculturalidad. Análisis de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires"*

AUTORA: María Lilia Giuggiolini

DIRECTORA: Mariana Nobile

Abril de 2020

RESUMEN

En nuestro país, históricamente, la escuela ha tenido como principal objetivo contribuir con la formación de una identidad nacional homogénea. Sin embargo, en las últimas décadas, en sintonía con las transformaciones sociales y el paradigma de los Derechos Humanos, se ve en la obligación de repensar sus prácticas. En la actualidad, la escuela tiene entre sus desafíos generar nuevas estrategias que le permitan alojar la diversidad.

Esta investigación se llevó a cabo en el año 2015, en una escuela de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde asisten alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes. El objetivo es dar cuenta de las prácticas que abordan la diversidad cultural, así como analizar aquellas que habilitan la circulación y el intercambio de múltiples códigos simbólicos y culturales, a partir de reconocer a los otros en sus diferencias y establecer relaciones en el plano de la igualdad. El análisis de las prácticas interculturales nos condujo a estudiar la mirada que construyen los actores sobre la otredad y a reflexionar sobre cuáles son las características de la institución y del equipo docente que resultan condiciones de posibilidad para el desarrollo de este tipo de experiencias.

Por último, con la presente tesis se pretende acercar un insumo a quienes quieran alcanzar la construcción de una educación intercultural.

Palabras claves: Interculturalidad - cultura escolar – inmigrantes - diversidad cultural

ABSTRACT

In our country, historically, the school has had as main objective to contribute to formation of a homogeneous national identity. However, in recent decades, in line with social transformations and the Human Rights paradigm, it has been forced to rethink its practices. Currently, the school has among its challenges to generate new strategies to allow diversity allocation.

This research was carried out in 2015, in a primary school in the Autonomous City of Buenos Aires, where immigrant´s children or students attend. The objective is to account for the practices that address cultural diversity, as well as to analyze those that enable circulation and exchange of multiple symbolic and cultural codes, from recognizing others in their differences and establishing relationships at the level of equality. The analysis of intercultural practices led us to study the perspective that actors build on otherness and to reflect on what are the characteristics of the institution and the teaching team which are conditions of possibility for the development of this type of experience.

Finally, with this thesis it is intended to bring an input to those who want to achieve the construction of an intercultural education.

Keywords: Interculturality - school culture - immigrants - cultural diversity

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible por el acompañamiento y sostén de las personas que me rodean y hago propicia esta oportunidad para agradecerles.

En primer lugar, a mi directora de tesis, Mariana Nobile, por su tiempo, dedicación y la agudeza de sus devoluciones, las cuales siempre me motivaron a seguir pensando, pero, principalmente, por confiar en mí y darme ánimo para no abandonar este largo camino.

A la escuela donde realicé el trabajo de campo y, en especial, a los docentes con quienes me entrevisté, por el compromiso, la dedicación y el tiempo compartido. De todos aprendí muchísimo y, sin ellos, este trabajo no hubiese sido posible.

A mis compañeras y compañeros de la Maestría, cómplices en esta aventura, que han aportado lecturas, espacios de escucha, risas y buenos momentos.

Asimismo, quisiera reconocer a las instituciones educativas públicas en las cuales me formé y, especialmente, a la Universidad de Buenos Aires, por la educación de excelencia que recibí, por ampliar mi mundo y estimularme a construir una sociedad más justa.

A mis amigas y amigos, por acompañarme cada día y a lo largo de los años. Por transmitirme fuerza en los momentos de mayor desesperanza e incitarme a no bajar los brazos, aun cuando el COVID-19 parecía arruinarlo todo.

A mi familia, por el afecto y la compañía de siempre, quienes, además, durante varios domingos tuvieron que prestar oídos y disponerse a conversar sobre interculturalidad y, en especial, a mi mamá por su soporte y amor incondicional.

Por último, y en particular, a mis amores y compañeros de vida, Alina y Gastón.

A todas y todos, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: MIGRACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ARGENTINO ..	7
ESTRUCTURA DE LA TESIS	13
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO.....	15
DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	15
<i>Estado del arte y perspectiva intercultural</i>	17
CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	20
<i>Curriculum y diversidad</i>	23
CAPÍTULO 2. SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....	26
RECORRIDO METODOLÓGICO.....	27
<i>Entrevistas</i>	28
<i>Observaciones</i>	32
<i>Documentos</i>	33
LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA	34
CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y COMPROMISO COMO MOTOR DE TRABAJO	38
SOBRE LOS ACTORES INSTITUCIONALES	38
<i>La escuela y su relación con la comunidad</i>	43
TRABAJO COLECTIVO	46
<i>El compromiso y la pertenencia institucional</i>	52
<i>El arte como modo de expresión</i>	55
MIRADA SOBRE LOS ALUMNOS	56
PALABRAS DE CIERRE.....	63
CAPÍTULO 4. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	64
PATRIA GRANDE Y DIVERSIDAD CULTURAL	64
<i>La bandera de los pueblos latinoamericanos</i>	66
LA ENSEÑANZA DEL PASADO Y LA INTERCULTURALIDAD	71
<i>Día del Respeto a la Diversidad Cultural</i>	74
PROYECTOS INSTITUCIONALES Y DIVERSIDAD CULTURAL	78

<i>Concepciones sobre cultura e identidad</i>	83
PALABRAS DE CIERRE.....	87
REFLEXIONES FINALES	89
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	94
NORMATIVA	102
DOCUMENTOS, COMUNICADOS E INFORMES	103
ANEXOS	105
I. PAUTAS PARA LAS OBSERVACIONES	105
II. PAUTAS GENERALES PARA CONOCER LA ESCUELA.....	107
III. PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS A DOCENTES.....	108
IV. PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS A AUTORIDADES ESCOLARES.....	111
V. DOCUMENTOS ELABORADOS POR LOS MAESTROS DE LA ESCUELA.....	114
A- <i>Palabras para los 25 años de la Escuela</i>	114
B- <i>Acto del Día de la Diversidad Cultural Americana</i>	117

Con el objetivo de agilizar la lectura en el presente trabajo hemos decidido utilizar solamente el masculino genérico clásico. Por lo tanto, salvo que se incluya la debida aclaración, en todos los casos las menciones en masculino genérico clásico representan por igual a mujeres y varones.

INTRODUCCIÓN: MIGRACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ARGENTINO

Las migraciones internacionales son parte del escenario constitutivo de la historia argentina. Sin embargo, las características de este proceso han variado con el transcurso de los años. Desde las proporciones de las nacionalidades de las personas migrantes hasta los discursos y tratamientos sociales sobre dicho fenómeno han sufridos modificaciones.

Ubicamos dos etapas como parte de estos procesos migratorios. La primera, correspondiente al período entre 1880 y 1930, donde la población migrante provenía principalmente de Europa, más específicamente de Italia y España, siendo 1914 el año en el cual se registra el mayor número de extranjeros (29,9 % de la población). La segunda etapa abarca desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, período en el cual decrece la oleada migratoria de ultramar y comienzan a ser mayoría los migrantes provenientes de países limítrofes.

Para hablar de identidad nacional, conocido es el mito del “crisol de razas”, que hace referencia a Argentina como tierra libre para que, como versa el Preámbulo de la Constitución Nacional: "todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino" tengan lugar en la Nación. De este modo, fue incrementando la creencia de que este es un país óptimo para la recepción de inmigrantes donde se supone que reina una cultura de la tolerancia (Neufeld y Thisted, 1999), que impide, sobre todo en las escuelas, asumir prácticas discriminatorias.

En Argentina, desde mediados del siglo XIX, el Estado nacional se ha servido de las escuelas para constituirse como tal (Tenti Fanfani, 1989) y alcanzar su objetivo de crear y consolidar una identidad nacional. De este modo, por un lado, nos encontramos con la propuesta de forjar una Nación que alberga el crisol de razas y, por otro, con políticas que tienden a borrar, segregar o asimilar las diferencias culturales.

Desde su origen, y con el fundamento de transitar el camino hacia una sociedad moderna, la escuela comienza a ocupar un lugar central en los procesos de homogeneización y formación de ciudadanos (Dussel, 2000). Entre sus principales tareas está la cohesión social mediante la enseñanza de principios democráticos, valores, normas de convivencia y pautas culturales universales. En paralelo, y como parte del mismo proceso, se establece la obligatoriedad del nivel primario y la formación docente se corresponde con un discurso cuyo

fin es anular las diferencias entre alumnos, buscando imponer un modelo único de producción cultural (Dussel, 2000).

En cuanto a las políticas migratorias, debemos destacar las normativas impulsadas durante los gobiernos kirchneristas¹ que, en contraste con las políticas de los años '90 antimigratorias², apuntaron al reconocimiento de los derechos de las personas migrantes (Novick, 2005). Durante esos años, se produjeron dos hitos fundamentales en materia de política migratoria. Por un lado, la Ley de Migraciones N° 25.871³, sancionada en el año 2003, que, basándose en el paradigma de los Derechos Humanos, facilitó la posibilidad de que cualquier persona de la región pueda establecerse en Argentina, garantizándole el acceso a la salud, vivienda y educación. Por otro lado, se implementó el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria⁴, que impulsó y permitió la regularización documentaria de las personas migrantes.

En cuanto al flujo migratorio, según los datos aportados por el último Censo⁵, realizado en Argentina en el año 2010, la población total de inmigrantes en el año 2001 era de 4,2 % y de 4,5 % en el 2010. Haciendo una revisión histórica, la proporción de población proveniente de países limítrofes y del Perú oscilaba entre el 2 % y 2,9 %, siendo una cifra constante desde 1869 hasta la actualidad, donde el total asciende a 3,1 %.

El Censo de 2010 también evidencia que el país que aporta mayor cantidad de población es Paraguay con el 30,5 %, luego se encuentra Bolivia, con el 19,1 %, Chile con 10,6 % y Perú con 8,7 %. Según estos datos, entre los cuatro países se registra el 68,9 % del total de inmigrantes en el país.

Asimismo, es dable recalcar que este escenario ha sufrido importantes variaciones en los últimos años, que aún no han sido reflejadas en un censo poblacional. Según un informe

¹ Los gobiernos kirchneristas refieren al período que va del año 2003 al 2015. Comprende las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

² Políticas migratorias restrictivas, discriminatorias y excluyentes cercanas a la xenofobia (Ceriani Cernadas, 2011).

³ Esta normativa se complementa con distintos acuerdos de residencia con el MERCOSUR, Bolivia y Chile, que luego son ampliados a América del Sur íntegra.

⁴ Este Programa Nacional comienza en el año 2006, convirtiéndose luego en el *Plan Patria Grande*. Estaba dirigido a extranjeros de los estados parte y asociados al MERCOSUR y tenía como objetivo reducir la irregularidad documental. A partir de su implementación más de cuatrocientas mil personas accedieron a regularizar su condición de inmigrantes (Novick, 2005).

⁵ El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 fue llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC).

de la Organización Internacional para las Migraciones⁶, para el año 2019 la población de inmigrantes ascendió en nuestro país al 5 %, lo que significa un incremento de 0,5 puntos porcentuales. A esto se suma la modificación en la composición de la población migrante. Los datos arrojados por la Dirección Nacional de Migraciones⁷ indican que, desde el 2016, se quintuplicó la cantidad de inmigrantes provenientes de Venezuela. En su gran mayoría, se trata de personas que emigran por los conflictos sociales, económicos y políticos que atraviesa su país de origen y encuentran en Argentina nuevas oportunidades.

En la actualidad, es tan grande el incremento de venezolanos que residen en nuestro país que ha superado a los ciudadanos paraguayos, los cuales, hace varios años, lideraban el ranking de radicaciones extranjeras. También es notable el incremento de migrantes provenientes de Colombia que, según los datos oficiales⁸, para el 2018 ascendieron al 7,9 % del total de extranjeros que residen en Argentina.

Según la información aportada por el Censo 2010, la mayoría de la población inmigrante se concentra en el Gran Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la Ciudad, el 35 % de los inmigrantes de origen boliviano, paraguayo y peruano⁹ lo hace en la zona sur y suroeste, en los barrios de Lugano, Flores, Nueva Pompeya y Balvanera. Estos son, por lo general, los barrios más pobres, donde el acceso a la vivienda es más barato. Asimismo, dentro de esos distritos, se incluyen áreas de asentamientos informales y precarios que reciben el nombre de “villas de emergencia” o “villas miseria”.

Como consecuencia de estos escenarios, nos encontramos con escuelas con gran cantidad de alumnos inmigrantes e hijos de primera generación de padres migrantes. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2012) el 90,4 % de la población migrante limítrofe y peruana que está en edad escolar¹⁰ asisten a la escuela, y de ese total, el 73,5 % lo hace en el sector público.

Como hemos mencionado, históricamente, el sistema educativo argentino supuso un formato uniforme para un único tipo de alumno y, bajo estos principios rectores, la escuela ha buscado asimilar y ocultar la diversidad cultural (Neufeld, 2005). En dicho marco, las culturas

⁶ Informe *Condiciones de vida de migrantes en la República Argentina*. Caracterización de la población migrante para el seguimiento del objetivo de desarrollo sostenible N°1 (Fin de la pobreza) realizado por la Organización Internacional para las Migraciones.

⁷ Informe *Radicaciones Resueltas*, elaborado por la Dirección Nacional de Migraciones.

⁸ En el año 2016 la cantidad de colombianos que residía en Argentina era del 7,2 % según los datos del Documento *Radicaciones Resueltas 2016* de la Dirección Nacional de Migraciones.

⁹ Según informe realizado por el Ministerio del Interior de la Nación, *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*, realizado en marzo 2009.

¹⁰ Por edad escolar se entiende prescolar, primaria y secundaria.

de los migrantes siempre quedaron negadas, excluidas, vistas como amenazas o peligros, o simplemente silenciadas.

Sin embargo, en las últimas décadas, las coyunturas escolares reflejan los cambios, las tensiones y la diversidad presentes en la sociedad. Acompañando el devenir socio histórico, la escuela retoma los debates sobre diversidad, derechos, igualdad y otras situaciones que representan una exigencia y una invitación a pensarse a sí misma, a generar propuestas y estrategias para trabajar y alojar la diversidad. Dicho contexto también apela a la reflexión por parte de los profesionales, investigadores del ámbito educativo, del Estado y de la institución escolar en su conjunto.

Como sabemos, la diversidad cultural no es algo nuevo, siempre existió y fue abordada según distintos modelos y concepciones. El paradigma multicultural es el más extendido en los últimos años, corriente que parte de la tolerancia hacia las diversas culturas, pero no promueve la interacción ni el diálogo entre ellas. Desde esta concepción, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural estarían al servicio del control y la neutralización de los conflictos étnicos (Walsh, 2005).

Las prácticas interculturales (Novaro 2006; Sagastizabal, 2006) representan el actual desafío en tanto en cuanto van más allá del reconocimiento simbólico y cultural. Proponen el intercambio, la reciprocidad y el diálogo entre culturas a partir de concebir relaciones culturales simétricas. Asimismo, el encuentro y la interacción con esos otros saberes solo es posible si permitimos poner en cuestión y relativizar los propios supuestos y creencias, para dar lugar al enriquecimiento. Por lo tanto, son las prácticas interculturales las que representan un verdadero reto para nuestras sociedades y para las escuelas en particular, ya que no responden a las lógicas institucionales dominantes.

Las prácticas educativas, desde la perspectiva intercultural, tienen sus potencialidades, pero también sus riesgos. En el primer grupo, podemos ubicar el valor de ampliar el propio mundo simbólico, social y cultural a partir del encuentro con los saberes y la identidad de los otros. En cuanto a los riesgos, se asocian a la posibilidad de que las prácticas terminen transformándose, bajo formas sutiles de discriminación y prejuicios, en una herramienta de legitimación de las desigualdades por el hecho de marcar las diferencias.

Este estudio analiza las prácticas que se desarrollan en una escuela primaria para abordar la diversidad y observar en qué medida estas constituyen experiencias interculturales, más allá de las dificultades estructurales e históricas ya mencionadas.

Pensar la perspectiva de la interculturalidad en la escuela argentina exige considerar el paradigma actual de los Derechos Humanos, como así también la legislación y las propuestas curriculares vigentes que funcionan como marco de referencia.

Desde fines de 1990, hallamos diversos programas nacionales de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe. A esto se suma la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en el año 2006, que funciona como marco de referencia para pensar y entender las políticas y prácticas educativas desde la perspectiva intercultural. En su Artículo 47 se expresa la estructura del sistema educativo y se especifican ocho modalidades, una de ellas recibe el nombre de interculturalidad bilingüe. Sin embargo, no encontramos declaraciones enfocadas específicamente a las poblaciones migrantes, pero sí, en el Artículo 143 de la misma Ley, y en concordancia con la de Migraciones, se garantiza el acceso y las condiciones para la permanencia en todos los niveles del sistema educativo a estudiantes migrantes¹¹.

Respecto del recorrido, esta tesis describe, en adelante, la dinámica de un espacio escolar en el cual convergen y son reconocidos diversos saberes culturales. En ese camino, analizaremos las características de su cultura escolar (Viñao, 2002; Escolano, 2008), las prácticas de la institución, y la mirada institucional que se construye sobre la alteridad.

Con relación al trabajo de campo, se llevó a cabo en el año 2015, en una escuela de nivel primario, pública, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la que concurren alumnos inmigrantes e hijos primera generación de inmigrantes. Nuestra elección responde a que tenemos conocimiento de que cuenta con varios proyectos y prácticas destinadas al abordaje de la diversidad cultural, y suponemos que ellas se acercan al paradigma de la interculturalidad.

Asimismo, decidimos realizar un estudio de caso, dado que contamos con la necesidad de profundizar el saber en torno a los procesos por los cuales una institución escolar resuelve, frente a estos contextos, implementar y promover prácticas interculturales que tienen como meta igualar los saberes y promover la interacción entre ellos.

El objetivo de la presente tesis es conocer las prácticas que atienden a la diversidad y ver en qué medida resultan interculturales. Para ello, nos preguntamos: ¿qué tiene de

¹¹ Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo 143: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el Artículo 7° de la Ley N° 25.871”.

particular la escuela elegida, que permite la construcción de ese tipo de prácticas? ¿Cuáles son los elementos y las características de la cultura escolar que inciden en la elección y en el desarrollo de proyectos interculturales? Estos interrogantes que orientaron el trabajo fueron, a la vez, parte de los objetivos: dar cuenta de las prácticas interculturales que desarrolla la escuela y analizar las condiciones que las hacen posible.

Comenzamos preguntándonos cómo la escuela procesa las diferencias culturales, y qué significados asigna al encuentro con los alumnos migrantes. Luego, indagamos acerca de cuáles son las representaciones de los actores institucionales en torno a los alumnos migrantes y de qué manera se vincula esa mirada que los docentes construyen, sobre los estudiantes y la comunidad, con las prácticas institucionales que desarrollan.

En otra instancia, reflexionamos sobre las características de la escuela y del cuerpo de profesionales que hacen posible el desarrollo de prácticas que habilitan la interacción entre los distintos saberes culturales que circulan en la escuela. Y, a medida que avanzábamos en el análisis del material de campo, nos preguntábamos ¿qué se pone en juego a la hora de construir y desarrollar proyectos institucionales que alojan la diversidad cultural?

Con relación a las prácticas institucionales, nos propusimos describirlas, conocer sus fundamentos e indagar si realmente se puede hablar de experiencias que responden a la lógica intercultural o si se trata de prácticas que parecen innovadoras pero que, aun sin quererlo, terminan reproduciendo estereotipos culturales o prácticas asimilacionistas.

Nos motiva pensar que el gran desafío de este siglo es dar respuesta a las demandas políticas y sociales de las minorías, entre ellas, de las personas migrantes. Los sistemas de orientación y comunicación del mundo, de Argentina en particular, se configuran, en parte, en relación con la lucha política, ideológica y educativa por la ampliación de los derechos y del reconocimiento simbólico y cultural de los grupos mencionados.

Frente a estos contextos y transformaciones actuales, la escuela tiene mucho que aprender y transformar para afrontar la diversidad de otro modo, sin caer tampoco en prácticas de inclusión subordinada¹² (Novaro y Diez, 2011; Novaro, 2016) o estigmatizantes, que refuerzan el *status* marginado de las minorías. Su desafío es abordar la diversidad y a partir de esa premisa radica el particular interés y la relevancia del presente trabajo, en tanto se abordan

¹² La idea de inclusión subordinada refiere a las diversas situaciones que caracterizan la escolarización frecuente de la población migrante: bajas expectativas de desempeño académico, desconocimiento o devaluación de sus saberes y trayectorias educativas.

prácticas escolares cotidianas vinculadas al respeto y la interacción entre distintos saberes culturales.

Para concluir, podemos decir que, esta investigación busca ser un insumo o caja de herramientas para aquellos que quieran incorporar la perspectiva intercultural, en la medida en que representa un aporte para repensar y buscar nuevas estrategias pedagógicas desde esta perspectiva.

Destacamos, asimismo, que analizar las prácticas institucionales en la mencionada escuela representa una gran contribución porque nos permite conocer y analizar alternativas a los modos escolares ya conocidos. La importancia de ello radica en que estas prácticas tienen como meta la libre expresión de las minorías, el mutuo aprendizaje y el pleno respeto de los Derechos Humanos.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. Los dos primeros pretenden situar nuestro tema de investigación y los dos restantes están abocados al estudio del material empírico, profundizando, por un lado, las características de la cultura escolar y por otro, analizando las prácticas institucionales desde la perspectiva intercultural.

El Capítulo 1 presenta una descripción del marco teórico desde el cual se aborda la investigación. Se realiza un recorrido por los principales conceptos y autores, dejando en claro la postura teórica y epistemológica desde la cual se analiza el material. Asimismo, se incluye un recorrido por el estado del arte, mencionando aquellos trabajos que representan verdaderos aportes y antecedentes para el desarrollo de la presente tesis.

En el Capítulo 2 reconstruimos los rasgos metodológicos sobresalientes de la investigación y se deja constancia de las fuentes de información consultadas. Presentamos las características de la institución donde se llevó a cabo el trabajo, detallando la justificación de dicha elección al mencionar la historia de proyectos colectivos y comunitarios.

El Capítulo 3 inaugura el análisis en profundidad del material de campo. Nos centramos en el estudio de las características de la cultura escolar que son condiciones de posibilidad para el desarrollo de prácticas interculturales. Comenzamos analizando los modos de hacer y pensar que orientan los quehaceres cotidianos de los actores, distinguiendo la

construcción de un modo de trabajo colectivo que motoriza, por un lado, el compromiso y la pertenencia institucional y, por otro, el desarrollo de prácticas poco convencionales que buscan hacer lugar a la diversidad. Asimismo, nos detenemos a pensar la relación de la escuela con las familias y la comunidad y cómo ese vínculo influye en las prácticas educativas que promueven. Por último, nos preguntamos cuáles son las miradas construidas en torno a los alumnos, su origen y cultura y, cuál es el efecto de estas en la subjetividad y en las prácticas.

El Capítulo 4 está focalizado en el estudio de las prácticas institucionales. Al inicio consideramos la noción de Patria Grande y el contexto histórico social como marcos de referencia para comprender las propuestas que se plantean desde la escuela. En una segunda instancia, estudiamos cómo los maestros recuperan los saberes y experiencias previas de los alumnos para vincularlos con los contenidos curriculares. Del mismo modo, se indagan los discursos que circulan en el escenario escolar sobre los hechos del pasado y la enseñanza de la historia y de qué modo esas concepciones se plasman en los proyectos y prácticas escolares. Por último, indagamos las concepciones de cultura e identidad que asumen los docentes, y cómo estas se ponen en juego cotidianamente.

Durante todo el recorrido consideramos experiencias áulicas y estudiamos en profundidad los proyectos institucionales que abordan la diversidad cultural intentando dar cuenta del grado de cercanía que presentan con la perspectiva intercultural.

Como cierre de la tesis hallamos las reflexiones finales y las preguntas que quedan pendientes para ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO

En este capítulo presentaremos los lineamientos teóricos y el marco conceptual que nos permitirá comprender y analizar la experiencia de campo. Se desplegarán las principales categorías de análisis y los autores de mayor relevancia que las han abordado.

DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Esta tesis aborda el tema de las diferencias culturales en las instituciones escolares desde la perspectiva intercultural. Desde esta concepción las prácticas interculturales (Puiggrós, 1990; Neufeld, 2000; Novaro 2006; Sagastizabal, 2006) son entendidas como aquellas prácticas que se desarrollan en planos de intercambios simétricos, que no conciben una jerarquía cultural y que promueven el diálogo, la interacción y el mutuo aprendizaje entre los distintos saberes.

El análisis de lo intercultural y la educación supone la discusión sobre qué sujetos pretende formar la escuela en términos de las formas y contenidos que el espacio escolar posibilita para el tránsito de códigos simbólicos y culturales, cotidianos y diversos.

Como hemos visto, el paradigma homogeneizador es el que gobierna históricamente la formación docente y las prácticas profesionales. En sus trayectos pedagógicos los docentes, han visto muy pocas herramientas para poder manejarse frente a contextos con poblaciones provenientes de culturas diversas. Por ende, en la práctica, frente a este tipo de escenarios, en gran medida deben guiarse por sus modos subjetivos de pensar y trabajar, prescindiendo de soluciones profesionales.

En los años '90 primó el paradigma del multiculturalismo impulsado mediante políticas públicas que buscaron atender y promover la diversidad cultural. Esta cosmovisión “supone una distancia tolerante y respetuosa de las diferencias, una distancia condescendiente que concibe al otro como “comunidad cerrada”, mirando desde una posición privilegiada” (Caggiano, 2005, p. 43). Es decir que no da cuenta de una interrelación social entre las culturas ni se replantea los saberes de la cultura dominante.

La multiculturalidad reconoce las diferencias culturales, pero no promueve la interacción entre ellas como una forma de mantener el orden social establecido y evitar los

conflictos éticos y sociales (Walsh, 2005). Este modelo tiende a reproducir sentidos de fijeza y fuerte demarcación de grupos que incluso pueden asociarse al paradigma asimilacionista al mantener en los bordes las distancias y el respeto por esos grupos diferentes que puede desembocar en prácticas estigmatizantes y discriminatorias.

Un estudio reciente (Beheran, 2012) ha demostrado que, más allá de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales ocurridas en las últimas décadas, las prácticas educativas con relación a los inmigrantes y las diferencias culturales aun continúan siendo asimilacionistas y homogeneizantes. A su vez, dicha investigación ha puesto en evidencia la presencia de otro tipo de visión que incluye un mayor reconocimiento de los estudiantes y que conlleva la implementación de prácticas desde la perspectiva intercultural.

La idea de interculturalidad tiene que ver con poder incluir desde las diferencias lo que implica la promoción del respeto entre culturas, pero también el intercambio entre ellas. El concepto de interculturalidad “está centrado en el contacto, el sincretismo, la hibridación cultural, es decir, en el desarrollo de interacciones socioculturales cada vez más variadas en el contexto de la globalización económica, política, cultural e ideológica” (Cesca, 2012, p.78). Remite a la interrelación entre grupos que se suscita a partir del diálogo, la comprensión y el entendimiento.

El paradigma de la interculturalidad se muestra superador del multiculturalismo porque plantea la diversidad cultural de manera más flexible, inclusiva y dinámica. Para la antropóloga Gabriela Novaro (2006) la interculturalidad y la educación señalan el tránsito de los códigos culturales y simbólicos sustentados en las prácticas y saberes cotidianos de los colectivos migrantes dentro del espacio escolar. Según estos principios, no se trata solo de convivir sino de establecer puentes de comunicación y comprensión mutua que implica perder el miedo a relacionarnos, interactuar dialogando, aprendiendo a escuchar y a construir junto a quienes consideramos diferente (INADI, 2013).

Novaro (2006) plantea dos niveles para hablar de interculturalidad: el nivel descriptivo y el propositivo. El primero refiere a situaciones donde coexisten distintos grupos y el segundo a escenarios que no existen pero que se consideran deseables y posibles de construir.

A nivel propositivo (Novaro, 2006) la interculturalidad se proyecta suponiendo la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos basados en el diálogo entre posiciones y saberes. Bajo esta concepción la interculturalidad se plantea como un espacio de interacción y transformación entre las distintas formas de producción cultural que, “implicaría también la reflexión crítica sobre lo que se representa como las propias formas culturales,

como condición para entender el carácter relativo e histórico de las mismas y, por tanto, suspender las acciones que llevan a imponerlas como las únicas posibles.” (Novaro, 2006, p.54).

En síntesis, la interculturalidad refiere al diálogo y al enriquecimiento mutuo entre culturas desde un plano de relaciones simétricas. A su vez, esta definición para algunos autores (Novaro, 2006) supone como condición cuestionar y relativizar los principios de la propia cultura y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema.

Estado del arte y perspectiva intercultural

El tema multiculturalidad e interculturalidad ha sido abordado desde múltiples y diversas dimensiones como ser el multilingüismo, la multiculturalidad indígena, la población migrante, el estudio de las representaciones sociales, entre otros. Por tal motivo, y por ser a su vez una problemática heterogénea y compleja para su abordaje, nos encontramos con estudios provenientes de distintos campos disciplinares, como la antropología, la sociología, la pedagogía, investigaciones etnográficas y artículos de especialistas en estudios migratorios.

En términos generales podríamos objetar y bien fundamentar que cualquier situación escolar es intercultural porque no existen grupos homogéneos. Sin embargo, comúnmente cuando se habla de interculturalidad en la escuela ésta se refiere al encuentro entre culturas diversas, entre grupos que se alejan del patrón de la media, que por lo general se trata de población indígena o migrante. Este fenómeno va de la mano de los procesos de subjetivación que permiten el intercambio de conocimientos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, según la lectura y la concepción que se tenga del encuentro con las diferencias.

Autores como Carlos Giménez (2003), Antonio Muñoz Sedano (1998) y María de los Ángeles Sagastizabal (2006) realizan significativos aportes para entender, definir y diferenciar los conceptos de pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Estos académicos presentan diversos enfoques y metodologías pedagógicas que permiten comprender y afrontar el complejo contexto escolar. Asimismo, las investigaciones que reúne Sagastizabal (2006), buscan descentrar las miradas más comunes sobre la diversidad y a cambio plantean un acercamiento no condenatorio y sí la posibilidad de construir un enfoque abierto para reflexionar acerca de la construcción social que vincula diferencia, desigualdad y diversidad.

Algunas de las investigaciones que abordan la multiculturalidad en las aulas parten de diferenciar los tres paradigmas que permiten clasificar conductas, prácticas y representaciones sociales. Se trata de los paradigmas de asimilación, aceptación e interculturación (Giménez, 2003). Desde el paradigma de la asimilación se pretende alcanzar la uniformidad cultural y lingüística. Este paradigma parte de la idea de una sociedad monocultural que no reconoce ni acepta la realidad y la existencia del multiculturalismo. Aquí se ubican aquellas prácticas que buscan eliminar y/o reprimir las culturas y lenguas de los grupos y pueblos dominados. El paradigma de la aceptación persiste en negar la igualdad entre los grupos dominantes y dominados, pero fomenta programas de compensación para atender necesidades y valores de estos últimos con el fin de integrarlos. La interculturación propone el diálogo efectivo entre culturas. Este concepto aprecia el enriquecimiento mutuo que resulta del intercambio, la reciprocidad y la interdependencia a partir de diversos métodos como el aprendizaje cooperativo y las técnicas de solución de conflictos.

En consonancia con esta investigación algunos estudios españoles (Navarro Barba, 2002; Merino Mata y Ruiz Román, 2005) ponen el foco en los docentes y sus estrategias elegidas para hacer frente a contextos multiculturales. Estos estudios retoman experiencias que se están llevando a cabo en distintas comunidades, mostrando cómo el profesorado afronta sus tareas y genera respuestas educativas para garantizar una escuela más inclusiva y eficaz considerando la educación intercultural.

Mirando las investigaciones sobre multiculturalidad en América Latina encontramos varias indagaciones que observan a los pueblos indígenas (García Palacios, Hecht y Enriz, 2016; Novaro y Hecht, 2017) y otras que abordan puntualmente la interculturalidad bilingüe (Zavala, 2007; Messineo y Hecht 2007). En lo que hace específicamente a prácticas y experiencias docentes frente a estos contextos consideramos importante mencionar el trabajo realizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica (2009) que recupera experiencias de multiculturalidad e interculturalidad en lo referente a pueblos indígenas con el objetivo de analizar y difundir relatos plausibles de ser convertidos en herramientas didácticas para docentes y alumnos.

Cuando nos detenemos en las monografías que toman el fenómeno de las migraciones y la diversidad cultural en la educación argentina notamos cierta preponderancia de estudios abocados al análisis de las representaciones sociales de los miembros de la comunidad. Estos abordajes principalmente se preguntan cómo los distintos actores perciben a los alumnos extranjeros y cómo se construye la identidad de los niños migrantes (Beheran, 2007; González

y Plotnik, 2011; Holstein, 1999). Numerosos estudios también han vinculado experiencias escolares interculturales con las políticas públicas vigentes (Domenech, 2007; Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2015; Sleiman, 2018).

Otras investigaciones sumaron al estudio de la relación entre educación e interculturalidad, el análisis de los discursos sobre la inclusión y los contextos de desigualdad con los que históricamente se concibe la diversidad cultural (Neufeld y Thisted, 1999; Diez 2004; Diez, Novaro y Martínez, 2017). Asimismo, algunos estudios centran la mirada en la diversidad cultural y las formas de discriminación a las que se encuentran asociadas (Nobile, 2006; Novaro, 2009; Brusco 2009; Binstock y Cerrutti, 2016).

Otras investigaciones profundizan en distintas dimensiones de la misma temática, pero considerando grupos puntuales de inmigrantes. Ejemplo de esto son los múltiples estudios que trabajan con la comunidad de migrantes bolivianos (Diez y Novaro, 2011; Novaro 2016; Beheran, 2009). También Patricia Cesca (2012) analiza un caso particular al centrar su mirada en los jóvenes migrantes taiwaneses y analizar cómo la transmisión transgeneracional e intercultural modifica el carácter monolítico de la cultura originaria.

Otro trabajo notable en este campo es la de Sergio Caggiano (2005) quien se propuso dar cuenta de los procesos de construcción de identidades sociales en condiciones de migración internacional a través de la perspectiva comunicacional cultural. También Gabriela Novaro (2011) especialista en el tema de educación intercultural recupera y reúne valiosas experiencias en torno a comunidades indígenas y niños inmigrantes.

Retomando los aportes de las mencionadas producciones podemos decir que, gran parte de ellas examinan la construcción de la otredad y los procesos de identificación, mencionan la relación maestro – alumno, pero no desarrollan en profundidad el tratamiento que la institución escolar emprende en contextos de pluralidad cultural.

A partir de la presente revisión de la producción académica se revela un escaso desarrollo de estudios vinculados a las prácticas motorizadas principalmente por docentes y orientadas a abordar las diferencias de origen en la escuela.

El objetivo de este trabajo es mirar a los docentes y a todos aquellos actores institucionales que de alguna manera participan de la cotidianeidad escolar con el propósito, consciente o no, de desarrollar prácticas interculturales. Se buscará caracterizar, observar y analizar aquellas prácticas enmarcadas en este paradigma que promueven el intercambio mutuo y la reciprocidad.

CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

El objetivo del presente trabajo es analizar las prácticas institucionales que promueven el diálogo y el intercambio entre culturas en una institución escolar de nivel primario. Para ello, analizaremos cuáles son las características institucionales que las hacen posibles, cómo la escuela procesa las diferencias y cuáles son las particularidades del equipo docente. Para alcanzar dicho propósito nos basaremos en el concepto de cultura escolar que nos permitirá estudiar la dinámica y los distintos elementos que conforman del espacio institucional.

La cultura institucional (Viñao, 2002; Escolano, 2008; Fernández, 1994; Garay, 1996) es el marco de referencia de las prácticas cotidianas, el orden simbólico que atribuye un sentido a las prácticas y proyectos institucionales. El concepto incluye “una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales” (Fernández, 1998, p. 29). En otras palabras, cada escuela tiene rasgos estables y señas propias de su identidad que son factibles de ser estudiados mediante este concepto.

La categoría de cultura escolar nos permitirá acceder a las prácticas, discursos y saberes producidos en la escuela, así como a las soluciones que se dan al interior de esta frente a los problemas cotidianos que se presentan. Nos posibilitará también comprender cómo se producen los encuentros y desencuentros entre las diversas culturas en la escuela, cuáles son los saberes y prácticas que se conservan, cuáles cambian y cómo se conciben los múltiples intercambios establecidos entre la escuela, la cultura y la comunidad.

La noción de cultura escolar emerge en el campo de la historia de la educación a fines del siglo XX. El historiador Dominique Julia (1995) fue uno de los primeros autores en hablar de esta noción y caracterizarla como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos, normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas” (p.131). Normas y prácticas que necesitan del cuerpo de profesionales y del alumnado, en un marco material propio.

La cultura escolar refiere a los modos de hacer y de pensar compartidos, tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo aprendidas mediante la experiencia para la reproducción de las mismas prácticas escolares. Tres son los elementos claves que debemos considerar para hablar de cultura escolar: la escuela como institución separada del resto, la división en cursos y niveles y un cuerpo de profesionales (Julia, 1995).

Muchos son los autores que han realizado aportes a dicha noción haciendo foco en distintos aspectos. Algunos de ellos enfatizan en los cambios de la institución escuela, otros otorgan mayor relevancia a las continuidades y otros abordan las innovaciones y las permanencias como elementos de igual fuerza.

No obstante los distintos enfoques hay coincidencias básicas sobre algunos elementos que integran la noción de cultura escolar. En su mayoría coinciden en el carácter relativamente autónomo, en tanto no sólo reproduce y trasmite una cultura, sino que crea la suya propia. Otro punto fuera de discusión es que existe cierta continuidad y sedimentación que se produce mediante transmisiones generacionales de ese conjunto de prácticas y saberes cotidianos que perduran a lo largo del tiempo.

Viñao (2002), prestigioso historiador de la educación, recupera los principales aportes realizados al concepto de cultura escolar y la define como “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas” (p.59). En otras palabras, la cultura escolar está integrada por los actores, discursos y lenguajes, las normas que definen los saberes y prácticas y los aspectos organizativos y materiales que están presentes en el día a día de la escuela.

Para hablar de cultura escolar Viñao (2002) especifica cuatro elementos claves que la conforman: los actores, los discursos, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material.

Entre los actores institucionales se incluyen los maestros, los chicos, las familias, el personal administrativo y directivo. Para profundizar en este aspecto de la cultura escolar será importante conocer y analizar las trayectorias educativas y laborales y las concepciones presentes vinculadas a la diversidad cultural (Viñao, 2002).

Viñao (2002) distingue diversas culturas dentro de cada grupo de actores. En lo que respecta a los docentes, Viñao (2002) menciona tres tipos: la cultura de los expertos que refiere a los modelos y las teorías pedagógicas; la cultura de los reformadores, en tanto marco legal y jurídico; y, en último lugar, las disciplinas como las prácticas docentes cotidianas. Estas últimas serán el principal objeto de nuestro estudio.

El segundo elemento al que se refiere Viñao (2002) son los discursos, conceptos y modos de comunicación utilizados en la institución. Entre ellos se pueden considerar las expresiones y frases más utilizadas, las categorías conceptuales, el vocabulario propio de los

actores, las formas de nombrar a los chicos y las acciones que hacen, etc. Aquí también se incluye el lenguaje escrito, gestual, lo icónico en las aulas y en la escuela.

Los aspectos organizativos e institucionales (Viñao, 2002) están divididos entre las prácticas y los rituales de la acción educativa, el desarrollo de las clases y las acciones escolares que abarcan los modos de comunicación y las relaciones disciplinarias y pedagógicas entre alumnos y docentes y entre alumnos. Este elemento de la cultura escolar también abarca los modos organizativos formales e informales (actitudes, saludos, formas de comunicarse) de funcionar y relacionarse entre los actores.

El último componente refiere a la cultura material (Viñao, 2002) de la escuela e incluye todo el entorno físico, sus objetos y los materiales didácticos.

Viñao (2002) señala que las prácticas habituales y las reglas de juego que se transmiten de generación en generación proporcionan estrategias para que los actores logren integrarse e interactuar y, de este modo, llevar a cabo las tareas cotidianas, el saber hacer y moverse en el contexto escolar. Para este pensador español, si bien puede ubicarse una cultura escolar para instituciones educativas perteneciente al mismo contexto sociohistórico, es más pertinente hablar de culturas escolares en tanto cada escuela tiene y crea su propia cultura identificable por sus características peculiares (prácticas, discursos, modos de organización interna) que a su vez se encuentran enmarcadas en un determinado contexto de época que responde a un marco legal y político determinado en un contexto de producción académica específica.

Escolano (2008) también trabaja la noción de cultura escolar y define tres dimensiones como parte del concepto: la empírica, la discursiva o académica y la normativa o política. La cultura empírica refiere al conjunto de prácticas que han creado e incorporado los docentes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cultura académica es aquella ligada al conocimiento experto y a las teorías de la educación, incluyendo textos científicos y formaciones discursivas producidas por el mundo académico en las universidades. La cultura política remite a las construcciones normativas del sistema educativo y a aquellos procesos por los cuales se vehiculizan las normas y las reformas educativas.

Para Escolano (2000) el concepto de cultura empírica refiere al ámbito de la experiencia. Vendría a ser como el oficio docente, como la tradición y la memoria acumulada de las prácticas. En relación con esto, el académico plantea (2008) que “la escuela ha sido, a este respecto, un lugar de producción de cultura, y no sólo un aparato replicador de la cultura exterior a ella, que no obstante también condicionó la estructuración de las reglas internas de su funcionamiento” (Escolano, 2008, p. 135). Es la cultura empírica la que sufre los procesos

de acomodación y apropiación de las otras dos culturas, la científica y la normativa, en tanto ellas tienen impacto directo con las prácticas cotidianas de los maestros. Por ende, este autor asimila la cultura empírica con el *habitus* docente y el abanico de prácticas que van desde las invariantes históricas de la cultura escolar a las innovaciones de la época

A lo largo del presente apartado hemos visto la importancia de aproximarnos al estudio de las culturas escolares para entender “como los sujetos colocan en funcionamiento los dispositivos de la escuela y la cultura, y como crean modos de estar en el mundo, de comprender la realidad y de establecer sentido constituidos social e históricamente” (Gonçalves Vidal, 2007, p. 30).

Será mediante la aproximación a las prácticas escolares que accederemos a conocer elementos de la cultura escolar ya que ellas son el eje central de dicho concepto. Prácticas que no dan cuenta sólo de los comportamientos, sino también de las representaciones, pensamientos, emociones, gestos de los actores y de las relaciones entre ellos. Para acceder a esos sentidos, valores, deseos y percepciones compartidas, usaremos como fuente elementos de la materialidad escolar, textos normativos y relatos de los sujetos que habitan la escuela. En otras palabras, conocer las narraciones, los argumentos, los por qué y para qué de las acciones y proyectos que describen los actores nos permitirá analizar la cultura escolar de la institución estudiada.

Curriculum y diversidad

Si entendemos la interculturalidad siguiendo los debates antropológicos que plantean Gabriela Novaro (2006) y María Laura Diez (2004) como los múltiples códigos simbólicos y culturales que pueden circular en el espacio escolar, debemos rastrear y analizar en el currículo qué prácticas y saberes ingresan en el espacio escolar, cómo se intercambian y cuáles son los saberes que quedan por fuera.

Coll (2006) analiza los aspectos implicados en las decisiones respecto a qué enseñar y qué aprender en la educación básica. Reflexiona sobre la importancia de distinguir entre lo básico imprescindible y lo básico deseable. “Lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado.” (p.8). En cambio, lo básico deseable se refiere a los contenidos que, si bien favorecen el desarrollo del alumnado, de no alcanzarse no determinan negativamente su inclusión social.

Siguiendo los desarrollos conceptuales de Coll (2006) las decisiones en relación con qué enseñar y qué aprender en la educación primaria se ubicarían en la tensión entre lo básico imprescindible, entendido como aquellos contenidos y prácticas instrumentales necesarias para la movilidad social de los migrantes, y lo básico deseable, comprendido como el intento por alcanzar el reconocimiento simbólico y cultural en la ampliación de sus derechos como sujetos diversos pero no categorizados como desiguales.

Abordar la interculturalidad en la escuela argentina exige una puesta en relación con la legislación y las propuestas curriculares que funcionan como marcos de referencia. Existen dos documentos elaborados por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires que se destacan por su relevancia en el tema. El *Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo* (2007) que incluye la perspectiva intercultural en los diseños curriculares como enfoque, estrategia y contenido y el documento *Interculturalidad como Perspectiva Política, Social y Educativa* (2007). Este último deja en claro que no se trata de trabajar con saberes específicos sino con contenidos que atraviesan toda la propuesta, ubicando los contextos en los que esos conocimientos fueron construidos para evitar la reproducción descontextualizada. Asimismo, presenta un apartado dedicado a brindar orientaciones para que los diseños curriculares, a partir de reconocer la diversidad, den lugar a la heterogeneidad de escenarios y aprendizajes posibles¹³.

Por otro lado, la ausencia de un currículum intercultural en nuestro país invita a preguntarnos si en el pasaje del currículum prescripto al currículum enseñado, hay intentos para que los múltiples códigos simbólicos y culturales que circulan en el espacio escolar incluyan la perspectiva intercultural.

La emergencia de la perspectiva intercultural en el terreno de la enseñanza forma parte de lo que Astiz (2014) denomina “influencias exógenas sobre los cambios curriculares nacionales”. En los documentos elaborados por la UNESCO (2006; 2010) se alude a la necesidad de dar una respuesta a la diversidad cultural de las sociedades actuales, sociedades que incluyen un concepto de ciudadanía más global o también llamada post-nacional. En ese sentido, se alienta a los diversos países a introducir en cada currículum nacional contenidos relacionados con el reconocimiento y la valoración de otros grupos -que Astiz llama supra nacionales-, como también de grupos subnacionales, es decir de las identidades locales. En

¹³ Según el mismo documento, el “conjunto de prácticas curriculares en las escuelas debe procurar ser coherente con las culturas de referencia de los miembros que conforman la comunidad, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares. Es decir, el diseño curricular tendría que pensarse desde una lógica que articule y legitime: -reescribir el conocimiento en base a las visiones y experiencias de los diferentes grupos...” (p. 17).

este sentido, tal como señala Palamidessi (2006), las nuevas orientaciones curriculares –en este caso, las referidas a la interculturalidad- se expresaron en los materiales curriculares que acompañaron los procesos de reforma de las últimas décadas en los países de América Latina para, entre otros motivos, responder a la necesidad de democratización y pluralización de la sociedad.

CAPÍTULO 2. SOBRE LA INVESTIGACIÓN

El punto de partida de esta investigación es, en gran medida, la preocupación actual surgida del mundo académico por intentar dar una respuesta integral y compleja en materia de formación y capacitación a las particularidades que se presentan en las escuelas con presencia de estudiantes migrantes o hijos de migrantes. También a la necesidad de generar herramientas de análisis e intervención para los actores educativos en su labor cotidiana en escuelas donde la diversidad cultural es un elemento clave en un contexto escolar atravesado por múltiples variables y en el marco de una sociedad en constante movimiento y cambio.

Nos interesa explorar las representaciones que circulan en la escuela sobre los alumnos migrantes y la diversidad cultural, rastrear si las mismas son pensadas o no y tenidas en cuenta durante las clases o en otras actividades escolares. Asimismo, se busca conocer las prácticas institucionales que puedan ser entendidas y pensadas a la luz de la perspectiva intercultural, más allá de que hayan sido diseñadas con el fin de trabajar ese tema puntualmente.

La institución estudiada es una escuela primaria de media jornada funcionando en dos turnos. Este trabajo de campo fue realizado en el turno mañana. En cada franja horaria trabajan treinta y cinco maestros aproximadamente y en total asisten cerca de mil alumnos. Está ubicada en la Comuna N°8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio Samoré, Villa Lugano.

A partir de las preguntas iniciales y el interés descripto, nos propusimos realizar un estudio cuyo valor no residiese en su representatividad, entendida en términos estadísticos, sino en los aportes que podría brindar el hecho de conocer en detalle una experiencia escolar de características significativas.

El estudio fue realizado desde la perspectiva metodológica cualitativa sobre la base de una estrategia de estudio de caso (Stake, 1999). Se tomó como unidad de análisis una institución escolar. La muestra, elegida intencionalmente, está constituida por las prácticas institucionales de dicha escuela.

Se eligió una institución con características específicas, en la que no sólo había presencia de alumnos inmigrantes, sino también una historia de proyectos y prácticas

colectivas que, con o sin el objetivo explícito de trabajar el tema de las diferencias de origen y la diversidad cultural, pudiesen ser pensadas a la luz de la perspectiva intercultural.

RECORRIDO METODOLÓGICO

Para analizar con rigor las particularidades de la escuela, y por tratarse de un solo caso, se han utilizado múltiples fuentes de información para acceder a conocer las prácticas institucionales, los saberes y las concepciones que orientan el hacer cotidiano de los actores. Asimismo, se relevaron y estudiaron las representaciones que construyen los profesionales sobre los alumnos migrantes y cómo estas inciden en las prácticas.

Las fuentes de información han sido los discursos orales de los docentes y autoridades escolares, diversas observaciones y los registros escritos elaborados por los mismos actores institucionales sobre sus propias prácticas. Se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, observaciones de diversos espacios escolares cotidianos y significativos y el análisis documental. Para relevar la información y garantizar su valor científico se elaboraron distintos instrumentos que permitieron realizar un registro detallado de todas las instancias en las que se participó.

Con relación al análisis de documentos, se examinaron escritos producidos por los mismos maestros como, por ejemplo, discurso pronunciados en actos escolares, registros colectivos sobre actividades y proyectos. También se trabajó con las carpetas de algunos estudiantes observando actividades puntuales vinculadas al tema en cuestión.

En cuanto a las entrevistas se realizaron varias a maestros que forman parte de la comunidad educativa. El objetivo fue indagar las representaciones en torno a la diversidad cultural y la manera en que esas concepciones inciden en las prácticas cotidianas.

En relación con las autoridades es importante señalar que, apenas iniciada la investigación, la escuela contaba con una directora que había comenzado a prestar servicios hacía pocos meses. Con ella tuvimos un primer y único intercambio en el cual presentamos toda la documentación necesaria para poder realizar la investigación. Luego de ese encuentro, comenzó a faltar por problemas de salud e inconvenientes con el equipo docente. Unos meses más tarde el plantel docente elevó una nota al supervisor del distrito escolar firmada por el cien por ciento de los maestros solicitando la renuncia de la directora al cargo. Finalmente, en

el mes de noviembre asumió una nueva directora con quien no tuvimos oportunidad de reunirnos porque argumentaba estar con mucho trabajo y varios temas pendientes.

Por otro lado, con el propósito de conocer situaciones institucionales significativas, se realizaron observaciones de espacios de interacción entre los diferentes actores educativos, como clases, recreos, la elaboración de un mural realizado por los chicos y maestros y el acto escolar del Día del Respeto a la Diversidad Cultural¹⁴.

Se decidió no entrevistar a las familias de los alumnos porque el eje siempre estuvo puesto en las prácticas institucionales y en analizar la cultura escolar. De todas maneras, a partir de los relatos de maestros y autoridades, teniendo en cuenta los registros escritos de varias obras de teatro, actos escolares y festivales, se pudo inferir y analizar algunos elementos de la relación que la escuela establece con la comunidad.

Las visitas a la escuela y las entrevistas fueron realizadas entre los meses de mayo y diciembre de 2015. Las posibilidades de acceso estuvieron sostenidas por el deseo de colaborar del plantel docente y la disposición de las vicedirectoras que siempre estuvieron dispuestas a brindar su tiempo. A esta característica de apertura y disposición al diálogo se sumó que tuvimos acceso a experiencias significativas registradas por el equipo de profesionales. Por nuestra parte, siempre estuvieron presentes acuerdos de respeto y compromiso para que las tareas de la investigación no alteraran las actividades cotidianas y programadas de la institución.

A lo largo del presente informe se mantendrá el anonimato de los entrevistados y la confidencialidad de la escuela. Esto no modifica los resultados y aportes de la investigación.

Entrevistas

Para lograr una visión íntima de lo que acontece cotidianamente en la escuela se optó por realizar entrevistas a maestros de diversos grados que han realizado distintos recorridos educativos, laborales y presentan una variada antigüedad en la escuela.

Se entrevistó a un grupo de docentes de gran afinidad y trabajo compartido que se refleja en sus discursos, prácticas y producciones colectivas escritas. Se conversó también con

¹⁴ El mismo se celebra el 12 de octubre y conmemora la llegada de Cristóbal Colón al continente americano en el año 1492.

otros actores que no pertenecían a dicho grupo ni tenían el mismo grado de participación en los proyectos estudiados. El fin último de esta selección era garantizar que la muestra sea lo más variada y heterogénea posible, es decir que reflejara la vida cotidiana de la escuela y la diversidad al interior de la propia institución.

Se decidió realizar entrevistas sólo a los docentes y directivos de la escuela, debido a que el objetivo principal del presente estudio es caracterizar las prácticas escolares en torno a la interculturalidad. Asimismo, estos encuentros permitieron indagar las representaciones que tienen sobre los alumnos migrantes y conocer de qué manera esas concepciones inciden en las decisiones y prácticas cotidianas.

En primer lugar, se elaboraron pautas generales a modo de fichas institucionales para realizar una aproximación a las características de la escuela. Las mismas fueron entregadas a las vicedirectoras y a un maestro e incluían tres grandes categorías: descripción del cuerpo docente y directivo, de los estudiantes y características de la escuela en general como ser características edilicias, etc.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad para lograr acceder a la perspectiva de los actores. El objetivo era conocer cómo ellos interpretan sus prácticas desde qué concepciones y cómo nombran eso que hacen. Se buscó también conocer aquellas prácticas institucionales, con o sin planificación previa, orientadas a trabajar la diversidad cultural, las migraciones y la interculturalidad.

El tipo de entrevistas implementadas en el presente trabajo no tienen entre sus fines principales la generalización de datos estadísticos sino acercarse a la realidad institucional y acceder a las representaciones que los actores tienen de las diferencias culturales.

Para las entrevistas semiestructuradas se elaboraron dos guías, una para maestros y otra para autoridades.

En las entrevistas para autoridades se incluyeron preguntas vinculadas a la trayectoria educativa y profesional. También aspectos relacionados a las características propias de la escuela y la organización institucional que incluía aspectos concernientes al cuerpo docente, directivo, caracterización de los estudiantes y los posibles vínculos entre ellos. Otras categorías de análisis estuvieron vinculadas a la cuestión de la diversidad en la escuela, incorporando preguntas orientadas a conocer y aproximarse a las prácticas cotidianas. Entre los interrogantes específicos figuraban los siguientes: ¿Cómo se vive en la escuela la presencia de alumnos inmigrantes o hijos primera generación de inmigrantes? ¿Qué considera

que aporta a la escuela el hecho de que convivan alumnos de diversos países de origen? ¿Han introducido algún tipo de estrategia para abordar la cuestión de la diversidad cultural/ las migraciones en la escuela?

Las pautas de las entrevistas para maestros también incluían preguntas relacionadas con la trayectoria educativa y profesional. Asimismo, interrogantes vinculados a las características de los estudiantes y la modalidad de vínculos entre ellos. Por último, se buscaba rastrear aspectos de la organización institucional y la cuestión de la diversidad cultural de origen, concepciones y prácticas.

Las dimensiones exploradas en las pautas de entrevista conciernen a:

- ✓ Trayectorias educativas;
- ✓ Trayectorias laborales;
- ✓ Dinámica del espacio escolar;
- ✓ Concepciones sobre la diversidad cultural, alumnos migrantes y prácticas interculturales;
- ✓ Prácticas institucionales que buscan, explícita o implícitamente, promover la interculturalidad;
- ✓ Concepción del grado de incidencia de alumnos de diversos orígenes en las decisiones y prácticas institucionales;
- ✓ Obstáculos y facilitadores visualizados frente a la diversidad cultural.

En total se entrevistaron a once actores institucionales. Entre ellos, siete docentes de grado, una maestra acompañante de trayectos escolares (MATE), una de apoyo del primer ciclo y se entrevistó a las dos vicedirectoras en forma grupal. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en la institución en el horario de la jornada escolar durante las horas libres de los maestros y fueron grabadas bajo consentimiento informado.

El cuadro a continuación detalla el tipo de actores entrevistados especificando aquellas características que resultan relevantes para comprender sus particularidades y analizar la posible incidencia de estas en el desarrollo de prácticas interculturales. Asimismo, en el mismo figuran las referencias que serán utilizadas a lo largo del análisis.

Cuadro 1: Características y referencias de los actores institucionales entrevistados.

	Referencia	Edad	Cargo actual en la escuela	Antigüedad docente	Antigüedad en la escuela	Formación
1	Docente 1	39	Maestro de 7mo.	9	9	Profesorado de educación primaria Ciencias Físicas incompleta
2	Docente 2	40	Maestro de 5to.	22	9	Periodista Lic. en comunicación social Profesorado de educación primaria Posgrado en tecnología de la educación
3	Docente 3	37	Maestra 7mo.	7	7	Profesorado de educación primaria
4	Docente 4	63	Maestra de 3ro.	46	20	Magisterio
5	Docente 5	37	Maestro 4to.	15	10	Profesorado de educación primaria Psicólogo
6	Docente 6	47	Maestro 5to.	22	10	Profesorado de educación primaria Taller gráfico
7	Docente 7	44	Maestra 4to.	25	7	Profesorado de educación primaria Profesorado de educación inicial Psicóloga
8	Docente MATE	38	Maestra acompañante de trayectorias escolares para 4to., 5to. y 6to.	18	8 (en el cargo hace 2 años)	Profesorado de educación primaria Profesorado de educación nivel inicial Psicopedagoga
9	Maestra de Apoyo	43	Maestra de apoyo primer ciclo	19	9	Profesorado de educación primaria Psicología incompleto
10	Vicedirectora 1	55	Vicedirectora	30	16 (en el cargo hace 5 años)	Profesorado de educación primaria Psicopedagoga incompleto
11	Vicedirectora 2	53	Vicedirectora	29	21 (en el cargo 1 año)	Profesorado de educación primaria Posgrado en informática educativa

Observaciones

Se realizaron observaciones de diversos espacios institucionales con el objetivo de aproximarnos a las prácticas y a la vida cotidiana de la escuela.

Se elaboraron pautas para los distintos tipos de observaciones tanto para las clases como para los actos escolares. Las mismas incluían la descripción en detalle de la situación observada, las intervenciones de cada uno de los participantes y la modalidad de intercambios comunicacionales entre los distintos actores. En ambos casos se observó particularmente los contenidos postulados, el desarrollo de las actividades, los actores participantes y otros elementos considerados importantes para destacar.

En las pautas para las observaciones se incluyeron las siguientes dimensiones de análisis:

- ✓ Descripción institucional: condiciones edilicias, disposición de las aulas, etc.;
- ✓ Dinámica del espacio escolar y áulico;
- ✓ Características de la actividad docente;
- ✓ Características de la dinámica y los contenidos de los encuentros institucionales (grupos de docentes, actos escolares);
- ✓ Prácticas institucionales que buscan, explícita o implícitamente, promover la interculturalidad.

Durante las visitas a la escuela también se observó la dinámica y los rasgos de los vínculos entre los actores que se dan en los múltiples espacios de interacción institucional, entre ellos los recreos.

Se decidió observar el acto escolar del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, en tanto se trata de una fecha emblemática para acceder a las concepciones que resultan de interés para este trabajo. De dicho evento se realizó un registro fílmico. Asimismo, una semana antes de la mencionada efeméride participamos de una clase con alumnos de 5to. grado que tenían a su cargo planificar y realizar dicho acto. La observación se realizó respetando los tiempos y la dinámica propuesta por los maestros. Todos los detalles fueron registrados en un cuaderno de campo que incluía la propuesta de trabajo para esa clase y las intervenciones verbales y no verbales de los maestros y los alumnos. Asimismo, se

observaron y se tomaron fotografías de los dibujos y escritos de las carpetas de los estudiantes.

Hacia la etapa final de la investigación se observó la realización de un mural elaborado por alumnos y maestros también de 5to. grado donde plasmaron el recorrido que hicieron a lo largo del año. Sobre dicha actividad se registraron imágenes.

Documentos

La importancia del registro escrito radica en que es otra modalidad del discurso escolar que nos permite conocer y acceder a elementos propios de la cultura escolar.

Analizar diversos textos producidos por los actores educativos nos permitió acceder a la dimensión del discurso escrito y, a partir de allí, acercarnos a lo instituido de las prácticas y a las concepciones sobre diversidad, interculturalidad y otras categorías de interés. Esto también nos permitió conocer qué cosas se consideran importantes registrar y por qué y cómo se plasman los procesos de toma de decisiones que luego derivan en experiencias escolares.

Se accedió a documentos elaborado por maestros, a algunas planificaciones docentes y a materiales elaborados por los mismos alumnos en actividades promovidas por los maestros. El acceso a los registros fue posible por la disposición del plantel docente que facilitó los materiales vía correo electrónico. La mayoría de los documentos, salvo expresa aclaración, están firmados por “*Maestras y Maestros de la Escuela*” sin especificar nombres de autores concretos.

A continuación, se detallan los documentos a los que hemos tenido acceso y han sido estudiados:

Material elaborado por el plantel docente

- ✓ “Acto del Día de la Diversidad Cultural Americana”. Esquema de la celebración del 12 de octubre de 2015.
- ✓ “Palabras para los 25 años de la Escuela”, noviembre 2014.
- ✓ “Fundamentos”, sin fecha. Versa sobre el proceso de construcción colectiva de la Escuela, su sustento, puntos de partida. Vínculo con el proyecto institucional.

- ✓ “Proyectos Comunitarios y Literatura”, sin fecha. El mismo hace un recorrido por los distintos festivales comunitarios y ferias de juegos impulsados por la Escuela y sus fundamentos. Asimismo, incluye una referencia al "Festival por la Diversidad Cultural".
- ✓ “El Encuentro Semanal de la Entrada”, sin fecha. Versa sobre el “proyecto pedagógico comunitario”, origen y desarrollo de las obras de teatro.

Material elaborado por los alumnos de la escuela

- ✓ Carpetas de alumnos de 5to. grado. Año 2015.
- ✓ Escrito de una alumna de 4to grado “Historia de mamá”. Entrevista realizada por una alumna a su madre inmigrante de Bolivia. Fecha 2011.

En los anexos de esta investigación podrán encontrar los documentos “Acto del Día de la Diversidad Cultural Americana” y “Palabras para los 25 años de la Escuela”. Se decidió no incluir el resto del material ya que este podría afectar la confidencialidad de la institución y de los actores que la conforman.

LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA

La institución elegida, una escuela pública de nivel primario, fue construida en el año 1989 como parte del proyecto habitacional del barrio Samoré, conformado por un aglomerado de complejos habitacionales, producto de distintos planes de vivienda que fueron construidos por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La ubicación de la institución mencionada, en el centro del barrio, resulta de fácil acceso. A la vez, es el punto de confluencia de otros barrios, algunos de casas bajas y urbanizadas otros con edificios, producto de complejos de viviendas sociales y villas de emergencia. Lindan con el barrio Samoré: Copello, Cildáñez, Villa 20, Castro y Nagera. Cada uno conlleva características particulares, asociadas a diversos *status* sociales y económicos. Esta segmentación del territorio define rasgos de la población y las diferencias sociales entre sus habitantes se plasman en las zonas habitacionales donde residen y donde se enmarcan las desigualdades.

Según el Censo 2010, los derechos habitacionales, laborales y educativos de la zona no están garantizados. La precariedad en el acceso a la vivienda y el empleo son características particulares de las condiciones de vida de la zona. En las entrevistas es recurrente la mención de situaciones donde las familias de los estudiantes demandan políticas y planes por el déficit habitacional e incluso aluden a la toma de tierras en los alrededores. También surgen referencias a reclamos por la creación de nuevas escuelas por la falta de vacantes. En cuanto a la oferta de educación secundaria, al momento de la investigación esta era mucho menor a la de primaria y no alcanzaba a cubrir las necesidades del barrio. Esto favorecía el abandono escolar.

Los niños que asisten a dicha institución son de clase media baja y clase baja. La mitad de ellos vive en la villa de emergencia y la otra mitad en los monoblocks (complejos habitacionales) de la zona. Estos datos surgen del censo realizado en el 2010 y son avalados por el discurso de los actores institucionales. Por otro lado, de los mil alumnos que asisten a la escuela, el 20% es inmigrante y el 50% es hijo de padres inmigrantes. En su mayoría provienen de Bolivia y le siguen de Paraguay y Perú. Se registra también una familia de República Dominicana y otra española.

La escuela cuenta con información que acredita que las familias, en su gran mayoría, están insertas en el mercado laboral y, muy frecuentemente, en condiciones de sobreexplotación o irregularidad (trabajo en negro). En líneas generales los varones trabajan en el ámbito de la construcción y las mujeres como empleadas domésticas. En lo que respecta a la comunidad boliviana, muchas familias se dedican a la costura o tienen verdulerías.

El interés por esta escuela se basa en la potencialidad del caso para pensar el abordaje de la diversidad cuyas características pueden ser consideradas y analizadas desde la perspectiva intercultural.

En esta institución no solo confluyen distintas culturas sino también un creciente trabajo en materia de proyectos colectivos y comunitarios destinados al abordaje de la diversidad. A continuación, mencionaremos las iniciativas más destacadas en esa materia para entender el porqué de esta elección, y luego, a lo largo de esta investigación las iremos retomando y analizando.

Durante el año 2010 la escuela comienza a trabajar la diversidad a partir de generar espacios de encuentro donde maestros y alumnos instalan un tiempo y un espacio para compartir historias, leyendas y canciones latinoamericanas y música realizada por estudiantes.

En el año 2011 el proyecto de la escuela recibe el nombre de “Identidad y Multiculturalidad”. Según los registros escritos de esa época, las lecturas compartidas de cuentos populares latinoamericanos siguieron y, a partir de ellos, nacieron dibujos, pinturas y trabajos plásticos que derivaron en la elaboración de un mural colectivo en el patio de la institución. El mismo fue realizado durante el “Festival por la Diversidad Cultural”, un emblemático evento que hace a la identidad de la escuela cuyo objetivo era reflejar “*un tapiz de tradición y raíz cultural*”¹⁵.

Boceto final para el mural de la escuela a desarrollar en el Festival por la Diversidad Cultural.



Desde el 2010 hasta el 2015, cuando se realiza esta investigación, las propuestas pedagógicas avocadas al abordaje de la diversidad continúan. Este registro puede encontrarse en los discursos y en los documentos elaborados por los docentes.

El proyecto institucional del 2015 se ocupó de ‘Comunicaciones’ y, según las dos vicedirectoras, el tema surgió a partir de la necesidad hallada cuando se trabajó la pluralidad cultural como proyecto escolar. El objetivo principal era abordar los diversos modos de comunicar, los diálogos, las dificultades para comunicarse, la diversidad de lenguas y el respeto por las mismas.

Otro dato relevante en relación con las prácticas de la escuela es que, desde hace varios años, para la época de la primavera, los alumnos de séptimo grado organizan un “Festival de Juegos” para los chicos más pequeños. Dicho evento comenzó como una idea para los estudiantes, pero se extendió al resto de la comunidad. Entre los juegos podemos encontrar aquellos tradicionales desde una kermés hasta talleres de baile, reparación de

¹⁵ En el documento “Proyectos Comunitarios y Literatura” se desarrolla la historia del mural colectivo.

bicicletas y uso de skate. Según los registros orales y escritos, estos festivales cierran con muestras musicales y bailes propuestos y realizados por los mismos alumnos y, como dato relevante, podemos decir que son espectáculos de una gran variedad de gustos, intereses y culturas.

Por último y con relación al trabajo que hacen con la diversidad, en noviembre de 2015 maestros y alumnos de 5to. grado pintaron un mural colectivo, reflejando todos los contenidos vistos durante el año. Como podemos observar en la fotografía, allí se representan, elementos de las ciencias naturales y sociales y también rastros del trabajo que hicieron en torno a las diferencias culturales a partir del cuento autóctono boliviano “La abuela grillo” y la obra “Manifestación”, del pintor argentino Antonio Berni.

Mural realizado por alumnos, maestros y maestras de 5to. grado.



CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y COMPROMISO COMO MOTOR DE TRABAJO

Como hemos visto en el capítulo teórico, la interculturalidad alude al diálogo y a la interacción entre grupos diversos culturalmente. Supone, por un lado, romper con las visiones descalificadoras y jerárquicas de las diferencias étnicas y, por otro lado, abandonar el proyecto histórico uniformador de las instituciones educativas (Puiggrós, 1999; Dussel, 2000). En lo que respecta a este trabajo, centraremos la mirada en las prácticas que construye la escuela en torno a la población inmigrante o hijos primera generación de inmigrantes.

La escuela en cuestión cuenta con una vasta experiencia en prácticas destinadas a reconocer y promover el encuentro entre los distintos saberes que conforman el escenario escolar. Sin embargo, antes de analizar en profundidad estas experiencias, creemos que es necesario conocer las características de la institución y del cuerpo docente que resultan condiciones de posibilidad para dichas prácticas.

En el presente capítulo analizaremos los elementos y las características de la cultura escolar (Viñao, 2002; Escolano, 2000) que inciden en la elección y en el desarrollo de proyectos pedagógicos que alojan y habilitan el encuentro entre los distintos saberes culturales. Haremos foco en la mirada de los docentes sobre la alteridad y la diversidad cultural, las ideologías de la enseñanza que conviven en la institución (Ball, 1994) y la modalidad de trabajo que caracteriza las prácticas.

SOBRE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

En este apartado abordaremos las características que asume el equipo docente en tanto elemento clave de la cultura empírica de la escuela (Escolano, 2008). Nos centraremos en aquellos rasgos distintivos que les permiten impulsar y sostener prácticas institucionales que dan lugar al diálogo entre culturas.

Para comenzar diremos que los profesionales que trabajan en esta escuela tienen una antigüedad docente mayor a 15 años. De las once personas entrevistadas se desprende que la mayoría trabaja en la escuela hace más de 9 años, y la docente de mayor antigüedad está hace 20 años. Las vicedirectoras ejercen dicha función desde hace 1 y 5 años pero ambas refieren

conocer muy bien la escuela en tanto han ejercido anteriormente los cargos de maestra y secretaria en la misma institución.

“La mayoría tiene mucha historia en la institución. De los más viejos serán 10 pero el resto está desde el 2005 acá, que ya son muchos años.” (Vicedirectora 1).

Las edades de los actores entrevistados se concentraban entre los 37 y los 46 años. En cuanto a las trayectorias educativas, en general, fueron en instituciones públicas y la mitad realizó una carrera universitaria o terciaria más allá de su formación para maestro. Sobre esta segunda formación en el nivel superior, algunos manifiestan no haberla concluido, pero sí reconocen el aporte que ha significado. Ejemplo de esta última situación es el caso de una de las vicedirectoras que estudió psicopedagogía y estando a ocho materias de recibirse dice que, no tiene pensado terminar la carrera porque ya cumplió con su objetivo de ampliar sus conocimientos.

“...hay muchos docentes, no te quiero decir el número, pero seguramente más de la mitad son universitarios, tienen dos o tres carreras o varios terciarios encima. Entonces lo ves con un perfil intelectual alto, con mucha pedagogía encima, con ganas. Y esa juventud, esa capacitación o esa mirada tal vez más universitaria, que hay bastante acá, entonces, se paran desde ahí. Es un grupo que fue fácil, había muchos puntos en común” (Docente 2).

En cuanto a la formación académica, la mayoría coincide en que dista mucho del ejercicio de la profesión. Y cuando se les pregunta si han visto contenidos y/o estrategias para abordar la diversidad cultural explican que no es un tema que se trabaje ni en las formaciones de grado ni en las capacitaciones posteriores. Muchos de los entrevistados refieren que han aprendido más a partir de la práctica misma y del vínculo con sus compañeros.

“...aprendí en el andar, en el compartir con otros compañeros, en el trabajo en equipo...” (Docente 1).

“...yo venía viendo una realidad que no es la que después te encontrás en la escuela...” (Docente 2).

“La teoría y la práctica son cosas muy distintas. Aprendes más viendo el trabajo de tus compañeros, de otros docentes...” (Docente 7).

Nos encontramos así con prácticas institucionales orientadas por regularidades que los profesionales comparten, producen y reproducen mediante la práctica. Por ejemplo, cuando ingresan docentes nuevos, éstos siempre son acompañados y guiados por el resto del equipo. De este modo, los encargados de la socialización de los maestros “nuevos”, según los entrevistados, son, en la mayoría de los casos, docentes con mayor antigüedad en esa escuela. Este mecanismo de socialización (Arroyo y Poliak, 2011) posibilita la transmisión de las

formas de hacer y pensar incorporadas y compartidas a lo largo del tiempo. De este modo, la cultura institucional se va transmitiendo e inculcando a través de este mecanismo de socialización que impacta en la construcción y reproducción de la identidad profesional e institucional.

“Y el que no tiene historia está siempre acompañado de uno que la tiene. Así que, como son siempre de ciclo o de grado siempre va a haber uno que te va a decir: mirá, vamos por acá y nos vamos por allá...” (Vicedirectora 2).

Es importante diferenciar el mecanismo de socialización que apunta a la transición de la propia cultura de esta institucional de la socialización profesional (Terhart, 1987; Davini, 1995) que es parte del proceso de formación de los docentes. Esta última se adquiere por interacción con otros colegas en las primeras experiencias laborales y tiene como objetivo ampliar el abanico de herramientas para abordar lo cotidiano de la tarea docente, sobre todo, para los profesionales noveles.

Otro dato relevante es que al menos dos de los entrevistados tienen formación vinculada a la comunicación. El Docente 2 es periodista y estudió tecnología en la comunicación y el Docente 6 tiene formación en taller gráfico. Más adelante analizaremos cómo estos saberes se ponen en juego en la cultura escolar de la institución.

Es importante destacar que en el interior de la escuela existe un grupo de maestros que comparte ciertas particularidades y modos de hacer. Se trata de aquellos docentes que comenzaron a trabajar en la institución hace 9 o 10 años, pertenecen a una misma generación y comparten concepciones sobre la enseñanza y tarea docente bajo la óptica de un discurso militante¹⁶ (Arroyo y Poliak, 2011). Dicho *habitus* docente se ha ido consolidando mediante la práctica misma que, a su vez, se ha ido socializando con el resto de los docentes que se van incorporando a la institución.

Cuando hablamos de discurso militante en este grupo de maestros, no nos referimos a una idea política partidaria sino a un posicionamiento frente a la tarea de enseñar y al compromiso que asumen en relación con el proyecto educativo de la escuela y, en particular, con los alumnos. Se trata de una serie de principios y valores que guían sus prácticas y quehaceres cotidianos que tienen como objetivo transformar las injusticias sociales que atraviesan sus alumnos y la sociedad en general. Arroyo y Poliak (2011) han estudiado el

¹⁶ El discurso de la militancia es una categoría planteada por Arroyo y Poliak (2011). “Caracteriza esta perspectiva –que tampoco es monolítica– una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una visión crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.” (p. 116).

compromiso docente en contextos de vulnerabilidad y explican que este “asume un papel trascendente al situar a los docentes ante una misión heroica de reparación social. Desde este punto de vista, la tarea de enseñanza es ante todo una cuestión política.” (p.117).

Este grupo estable y homogéneo de maestros fomenta y sostiene el desarrollo de proyectos en general, y algunos en particular, que dan lugar a la interacción cultural. Este aspecto se relaciona con el ingreso de varios de ellos a partir del año 2005 junto a las transformaciones que se fueron dando en las prácticas, los encuentros entre ellos y la relación de la escuela con la comunidad.

Junto a este equipo de trabajo consolidado y de discurso militante conviven otras voces que responden a los discursos más tradicionales de la educación. Por ejemplo, nos encontramos con la Docente 4 que tiene mayor antigüedad en la escuela, que pertenece a otra generación e incluso cuenta con otra formación, porque es egresada de la Escuela Normal. Creemos que el discurso de esta maestra es representativo de muchos más que también conforman el escenario escolar. Sus dichos de alguna manera “desentonan” con el resto del equipo en tanto responden a la lógica más tradicional del formato escolar. Esto nos muestra que si bien existe un grupo de maestros que impulsa proyectos y parece comandar las prácticas hay matices entre los distintos actores y, por ende, también en las prácticas institucionales (Ball, 1994).

La escuela cuenta con mil alumnos y funciona en dos turnos. A los docentes de grado se suman varios maestros especiales. Entre estos últimos ubicamos: profesores de educación física, inglés, tecnología, música, plástica, facilitadores de informática, maestras de recuperación y maestras acompañantes de trayectorias escolares (MATE). Como vemos, si bien se trata de una escuela muy grande, la misma cuenta con la incorporación de varios roles no tradicionales, como el caso de las docentes MATE que aportan un plus al favorecen el trabajo en equipo y el compañerismo.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires establece entre las funciones del Maestro MATE¹⁷:

“... acompañará al Maestro de Grado trabajando en equipo con una mirada ciclada, a los efectos de fortalecer la enseñanza y con ello la continuidad y la mejora en los trayectos escolares. Planificará e implementará junto con los docentes de grado estrategias de aprendizaje que enriquezcan el abordaje de los contenidos curriculares. Trabajará en pareja

¹⁷ Según consta en la Resolución N° 2571-MEGC/2013.

pedagógica con los docentes proyectos de enseñanza y aprendizaje interciclo y hacia el interior del grado...”

Esta escuela cuenta con cinco docentes MATE que acompañan a los maestros a cargo de los grados en la relación con las familias, las planificaciones y el día a día. La entrevistada que cumple dicha función es, además, psicopedagoga y remarca que esa formación le imprime características particulares a su modo de trabajar. Asimismo, son varios los actores que remarcan la colaboración de estas maestras reemplazando ausencia de docentes y supliendo horas para facilitar reuniones de trabajo.

“La función específica no está determinada ni escrita. En realidad, es colaborar en las planificaciones con los maestros, apoyarlos cuando tienen alguna dificultad, orientar; pero bueno... esta escuela también es tan grande y siempre hay cosas para hacer y faltan maestros, entonces tengo que ir a cuidar un grado...” (Docente MATE).

Otro aspecto para resaltar es que, cuando se les pregunta a los actores cuáles creen que son las características positivas de la institución, la mayoría de los docentes hace referencia al compañerismo, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos colectivos y a los vínculos afectivos que se establecen entre ellos y con los estudiantes. Todas estas cuestiones serán desarrolladas con mayor profundidad en los próximos apartados.

Por otro lado, cuando se indaga por los aspectos negativos de la escuela la mayoría coincide en marcar, en primer lugar, los problemas edilicios y, en segundo lugar, el tamaño de la escuela que les impide hacer un seguimiento personalizado de cada alumno. En cuanto a lo primero, cabe aclarar que la escuela, al momento de la indagación, tenía una antigüedad de 26 años y si bien su estado de conservación general era bueno, se notaba la falta de mantenimiento y limpieza.

“Y capaz que negativo en la escuela son las cuestiones edilicias. Esto de por ejemplo estar acá y permanentemente escuchar ruidos. Que capaz vos tengas que ver un video y no puedas apagar las luces. Ese ruido permanente. La cuestión de los espacios también son negativísimas. Acá la cuestión del espacio es importante, por ejemplo, para leer tenemos que desplazar todas las mesas para este lado...” (Docente 6).

“Lo que no me gusta a mí son las cuestiones edilicias que siempre hay algún problema con la limpieza, con las cucarachas. Si te fijás bien hay aulas que no eran aulas y se fueron fabricando por la necesidad. Entonces te quedan cuartitos chiquitos en donde no podés trabajar de la misma manera. No podés trabajar en grupo porque uno se da vuelta y se choca con el otro, es un problema...” (Docente 7).

El segundo aspecto que marcan los actores como negativo refiere a las dificultades diarias para realizar un seguimiento adecuado de las trayectorias de los alumnos. Recordemos

que se trata de una escuela muy grande que alberga cerca de quinientos alumnos por turno. Condición que para los actores interfiere en el desarrollo de estrategias personalizadas.

“...esta escuela es como un monstruo que se sostiene gracias a los maestros. Funciona como debe funcionar gracias a que cada uno está en el lugar que tiene que estar. Lo de monstruo es así porque es la más grande de la ciudad. Tiene 1007 alumnos, 2 o 3 secciones por grado en cada turno. Eso es lo negativo: que a veces siendo tantos alumnos uno no se puede dedicar como debería.” (Docente 3).

“...es una escuela tan grande. Imagínate, son mil alumnos, yo trato de atender a todos, pero a veces en los recreos se accidentan y son tres o cuatro... los maestros no damos abasto.” (Docente MATE).

A lo largo de este apartado hemos analizado las características de los profesores como un elemento clave de la cultura escolar (Viñao, 2002). Nos detuvimos en sus trayectorias educativas, sus grados de profesionalismos y sus ideas y representaciones sobre la escuela. Como parte de estas particularidades, debemos recalcar que a la hora de nombrar los aspectos positivos los maestros coinciden en señalar el trabajo en equipo y el compañerismo. En cambio, a la hora de marcar puntos negativos los docentes señalan aspectos ajenos al cuerpo docente, cuestiones que están fuera del alcance del accionar del equipo. Esto nos muestra que, las mayores dificultades y problemáticas aparecen con relación a cuestiones externas, sobre las que los profesionales no pueden intervenir ni modificar nada.

La escuela y su relación con la comunidad

La escuela ha vivido desde hace unos años, según el análisis del material, un proceso de transformación de las prácticas institucionales en torno a su relación con la comunidad y, al mismo tiempo, hacia al interior del equipo que la conforma.

Para entender el vínculo de la escuela con la comunidad debemos considerar que, como ya lo hemos hecho en el capítulo anterior, la escuela está ubicada en el centro del barrio Samoré y fue construida como parte del proyecto habitacional del mismo. Asimismo, su ubicación resulta de fácil acceso para las familias que viven en los otros complejos habitacionales de la zona y que también envían a sus hijos a dicha institución. Estas características resultan facilitadoras, pero no suficientes para generar encuentros y alianzas entre la escuela y la comunidad.

Varios actores refieren que antes del 2007 no había interacción con las familias ya que estas ‘perturbaban’ el normal funcionamiento de la escuela al tiempo que eran consideradas apáticas.

“... la transformación de la escuela es notable. Yo entré a una escuela en el 2007 donde había 3 signos. Me recibieron en la puerta y un compañero me dice: “Ja, yo también tenía pelo largo cuando entré acá”. Se me cayó todo. La vicedirectora de ese momento me agarra del hombro y me dice: “Bienvenido a Devoto”, por la cárcel, ¿no? Y me presenta a otra persona que me lleva al grado y, mientras me lleva al grado, me dice: “Mirá campeón, acá no importa fracciones, no importa análisis sintáctico, lo que importa es que no se te maten estos pibes”. O sea, esas eran las tres frases de entrada. Fueron: “acá viniste a una trinchera”, “acá viniste a una cárcel” y “no a educar, no a enseñar, sino a contener, a tratar de que no se destruya”. Y, obviamente, el funcionamiento institucional respondía a esa lógica. Y me fui el primer día asustado... Era un verdadero caos la escuela. Y dijimos: “algo hay que hacer”. Y bueno, empezamos a buscar. Y sin un manual, sin una receta, sin una planificación previa, empezamos a encontrarnos. Y empezamos a encontrarnos con todos [...] Y con otros compañeros de otras escuelas. Fue justo, además, la llegada del macrismo en la ciudad que generó movimiento a nivel gremial.” (Docente 1).

Las transformaciones, según los entrevistados, surgen a partir del ingreso de nuevos docentes que comienzan a ‘encontrarse’ entre ellos compartiendo una mirada sobre los alumnos, modos de hacer y pensar y una posición política en torno a la defensa de la educación pública y a los derechos de los sectores más vulnerados. A este grupo de profesionales con características homogéneas que impulsa proyectos ya nos hemos referido en el apartado anterior.

Asimismo, varios docentes refieren que con el advenimiento del gobierno de Mauricio Macri¹⁸ a la Ciudad de Buenos Aires la falta de vacantes en las escuelas y el abultado número de alumnos inscriptos se empezaron a generar acciones en conjunto desde la institución con la comunidad. Esto fue generando una mayor interacción y fuertes vínculos con el mismo objetivo: ‘defender la escuela pública’ y ‘defender una escuela de calidad’.

“Apenas llega el Pro a la ciudad arremete directamente contra la escuela pública y eso genera mucha reacción y eso genera encuentros en un movimiento asambleario entre los docentes y acá en el distrito también y bueno, empezamos a ver varios puntos, uno: el de la relación con la comunidad [...] había cierto desprestigio con respecto a la escuela, a los docentes en general. Bueno, eso había que revertirlo [...] Para mí, también, un problema clave era el vínculo establecido con la comunidad de la escuela. Había una frase que era: “a los padres, mejor afuera”. Y esa frase es falsa, bueno no es falsa, no tiene valor de verdad. Es un error político si se quiere el decir que los padres estén mejor afuera. ¡Al revés! Los

¹⁸ Mauricio Macri fue Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2007 y 2015.

padres como están afuera imaginan, piensan, hipotetizan lo que pasa adentro. Y cuando piensan lo que pasa adentro utilizan elementos que sacan de otro lado, por ejemplo, de los medios [...] Entonces había que resolver eso.” (Docente 1).

“Se puede ver un proceso en donde las primeras actividades del día del paro somos pocos maestros, con pocos pibes y muy pocas familias. Y las últimas actividades de un día de paro son grandes asambleas de maestros con familia, mientras los pibes se auto-organizan para hacer una actividad para los demás, por ejemplo.” (Docente 6).

“Se han presentado algunas pequeñas batallas contra el sistema educativo porque es una escuela en donde se trabajan en aulas que no figuran en los planos como aulas [...]Y se han presentado luchas que quizás eso nos llevó a unirnos en el reclamo, en la lucha si se quiere, y eso genera otros tipos de lazos. Yo creo que la escuela lo principal que tiene es que es de puertas abiertas. Es una escuela que realmente está abierta a la comunidad...” (Docente 5).

Nos encontramos nuevamente con un discurso militante que forma parte a su vez del imaginario institucional (Castoriadis, 1988; Kaës, 1989). Este último concepto resulta un elemento clave de la cultura escolar y refiere a las creencias y representaciones que sostienen los distintos grupos y actores institucionales en relación con la tarea docente, la comunidad, la diversidad, etc. Se trata de aquellas ideas, muchas veces inconscientes o no sabidas por los maestros, que orientan las prácticas.

En los documentos que los mismos maestros elaboran también podemos encontrar reflejadas algunas características del imaginario institucional entrelazadas con una posición política y militante que orienta el quehacer cotidiano.

“En el 2010 y a raíz del crecimiento constante de la matrícula en nuestras escuelas, centramos los reclamos en la problemática de la superpoblación de aulas. Llevamos a cabo una serie de acciones que terminaron en la preparación de un festival comunitario exigiendo la construcción de establecimientos en la zona. La literatura en este caso vino a prestarnos sus palabras y sus símbolos para la idea que queríamos enarbolar más allá del reclamo concreto. Exigíamos la construcción literal de la escuela -el edificio que albergara a maestros, alumnos y familias para enseñar y aprender- pero lo hicimos construyendo la idea de la Escuela Pública: la que se hace con otros juntándose, compartiendo, intercambiando sin billetes de por medio, creando, leyendo...” (Documento Proyectos Comunitarios y Literatura).

Se trata entonces de creencias que impactan en las prácticas y estas, a su vez, en la relación entre escuela y comunidad. Asimismo, al compartir y acompañar los reclamos, ese efecto de encuentro tiene impacto para cada una de las partes. Las familias se sienten consideradas y escuchadas y los docentes deben agruparse y trabajar de manera colectiva con objetivos e ideas comunes.

Para el año 2015, cuando se realizó la investigación, el vínculo entre la escuela y las familias ya estaba establecido de manera fluida. Podemos ubicar prácticas institucionalizadas que los congregaban como la feria de juegos, los festivales y las obras de teatro. Estas últimas se realizan cada viernes, son abiertas a la comunidad y quienes quieran participar no necesitan asistir a ensayos ni conocer los guiones. De este modo, la propuesta logra ser atractiva y convocante para quienes quieren ser parte de esta construcción colectiva, pero cuentan con poco tiempo por motivos laborales.

“... los padres vienen y puede presenciar una clase, te pueden contar un problema. De hecho, este proyecto de obras de teatro que hacemos en la entrada, los padres participan, actúan, dramatizan, se traen sus prendas para participar. Es una construcción que en los principios se originó allá por el 2007 con unos primeros festivales donde surgió la idea de empezar a abrir la escuela con alguna finalidad [...] Con la finalidad de venir a la escuela un sábado a pintar un mural, a jugar, a divertirse, a apropiarnos de la escuela. Eso generó un espacio diferente.” (Docente 5).

“...con las obritas se los invita a los papás a participar o cuando se han hecho festivales los padres también están. Ya te digo: pintando el mural, colaborando, se ponen carteles en la puerta invitando. También en la feria de los juegos vienen, trabajan, están, participan...” (Vicedirectora 2).

Lo expuesto hasta aquí nos permite pensar que las iniciativas descritas van generando lazos de confianza y afecto entre los actores de la comunidad y la institución educativa. Esos intercambios, a su vez, van logrando construir relaciones valoradas y de mutuo respeto, porque implican que hay lugar para dialogar e intercambiar saberes. Esto genera condiciones para la interculturalidad en tanto recordemos que su conceptualización tiene como fundamento la mutua influencia, el sincretismo y el diálogo entre saberes en el plano de la igualdad (Cesca, 2012) y no desde una mirada etnocéntrica.

TRABAJO COLECTIVO

En este apartado buscamos dar cuenta de las características de la dinámica escolar que permiten la construcción de espacios de encuentro y trabajo entre los actores.

A nivel formal identificamos reuniones de ciclo planificadas y coordinadas por el equipo directivo que poco logran llevarse a cabo por varios motivos. Por un lado, porque el cargo de directora no suele estar ocupado y las otras autoridades no dan abasto y, por otro lado, por el gran tamaño de la institución y los imponderables propios de cualquier escuela.

“Las reuniones de ciclo en realidad tenían día fijo. Cada grado, no sé si era jueves, miércoles, en alguna hora que coincidían. Pero ya te digo, no es algo que se hace con regularidad porque siempre, por una cosa o por otra o falta el curricular, entonces la maestra tiene que estar en el grado, o la coordinadora no viene... Siempre, por una cosa o por otra, nunca se termina de efectivizar la reunión.” (Docente MATE).

“Tratamos de tener reuniones de ciclo, pero cuesta. La reunión la tenemos con la directora, pero este año apenas tuvimos una. Con los maestros nos mandamos mails o tenemos reuniones informales. Hablamos de temas puntuales. Tratamos de, informalmente, hacer la reunión nosotros.” (Docente 7).

Coinciden también en remarcar el inicio del año como el período de mayores encuentros usados para planificar y diagramar actividades y proyectos. Esto se debe a que aún no comienza el ciclo lectivo, entonces todos los actores cuentan con mayor disponibilidad. Asimismo, una vez comenzadas las clases las reuniones continúan, pero ya sí con dificultades.

“...tratamos de aprovechar al máximo cuando no hay alumnos porque es el momento en que podemos reunirnos sin pensar si vino el profe de educación física o con quién están los chicos...” (Docente 7).

Podemos ver que predominan los encuentros informales motivados por el compromiso y ‘las ganas’ junto a modos de trabajo ya consolidados que permiten que en breves tiempos puedan establecerse estrategias y acciones comunes.

“...también de forma informal surgen muchas cosas. Son maestros que también se reúnen fuera de la escuela, no es que solamente acá en la escuela. Entonces es como que hay un buen vínculo, un buen clima de trabajo.” (Vicedirectora 2).

“... para reunirnos usamos nuestras horas libres acá y todo lo que nos permiten las nuevas tecnologías para juntarnos. En los pasillos, en las horas libres...” (Docente 2).

“Tenemos diez minutitos quizás que te encontrás a uno en el pasillo, le comentas a ese, ese le comenta a otro: ‘fijate si podemos en el recreo mientras cuidamos el patio’. Entre docentes empezamos a organizar y nadie te dice que no.” (Maestra de apoyo).

Vemos cómo los maestros se las ingenian para sortear la falta de tiempos y logran generar espacios de trabajo que posibilitan la interacción entre ellos. Puede inferirse también la presencia de criterios implícitos, modos de hacer, pensar y trabajar compartidos, ya conocidos y sostenidos mediante las prácticas, discursos, lenguajes y modos de comunicar (Viñao, 2002). Esto conlleva al rápido entendimiento y a la posibilidad de que en breves tiempos puedan desarrollar lo que se proponen.

El trabajo en equipo es lo que ubican y destacan casi todos los entrevistados como uno de los aspectos más positivos que tiene la institución. Un clima laboral que invita a pertenecer y a acompañar las distintas propuestas que van surgiendo por parte de los docentes.

Asimismo, muchos de los entrevistados manifiestan que existen lazos afectivos y de amistad entre varios de ellos.

“Hay mucho trabajo en equipo. Yo creo que esa es una característica de las escuelas grandes. Que, si estás solo, es difícil, te aplasta la escuela. Entonces hay que unirse y, a veces, al tener muchas horas curriculares como, por ejemplo, quizás hoy hay tres maestros de inglés, da la posibilidad de decir: vamos a la sala de maestros y uno corrige, el otro planifica, toman un mate, y ahí surgen cosas.” (Vicedirectora 2).

“Hace diez años. Encontré unos compañeros increíbles. Aquí es uno mejor que el otro. Buenas personas, recontra comprometidos. Aprendés mucho. Mucho de didáctica y mucho de la vida.” (Docente 6).

“...hay un compañerismo interesante. Una forma de remarla entre varios que está bueno. No es que cerrás la puerta del aula y estás sólo. La participación de los chicos, de los padres, hay una dinámica.” (Docente 7).

Esta forma de trabajo que van construyendo los docentes está plasmada en una serie de documentos que ellos mismos elaboran. Son registros de sus prácticas cotidianas y conllevan la intención de que esas prácticas perduren en el tiempo y se extiendan a otros actores. Son documentos firmados por todo el equipo, pero a la hora de indagar encontramos que son producidos por el grupo de maestros consolidado que impulsa varios proyectos institucionales, al cual ya nos hemos referido.

A estas prácticas se suma también el uso de la tecnología, sobre todo las comunicaciones vía correos electrónicos que, por un lado, les permiten compartir propuestas y, por otro, mostrar lo que van haciendo y pensando junto a los estudiantes.

Varios docentes explican que usan un blog y un grupo de correos para ‘compartir lo que hacemos’. Esta práctica es impulsada por el grupo de maestros que, como hemos visto, tienen conocimientos previos en materia de comunicación y comparten cierta ideología de la enseñanza¹⁹ (Sharp y Green, 1975). Sin embargo, esta práctica es sostenida en el tiempo y compartida por muchos actores. Remarcan en varias oportunidades que no es trata de algo oficial pero sí de tener registro del trabajo que hacen. Es decir que, por un lado, usan la tecnología para organizar y planificar acciones y, por otro, para visibilizar y difundir experiencias.

“Se complica un poco pero siempre nos hacemos un momentito para organizarnos para los nenes. O si yo tengo una hora especial rápido paso por las aulas y les digo: ‘chicas,

¹⁹ La noción de ideología de la enseñanza refiere al conjunto de creencias esenciales sobre los procesos de enseñanza. Involucra las ideas sobre la tarea docente en general, el alumnado, el contexto social y político. (Sharp y Green, 1975).

¿les parece si hacemos esto, lo otro?’ También somos de mandarnos mails y trabajar por ahí...” (Maestra de apoyo).

“...por ejemplo, a mí me interesa este trabajo, busco la manera de planteárselo a mis compañeros. Lo publicamos en nuestro mail, nos vamos consultando cosas. Hay mucho laburo. Pero eso es una organización entre los docentes.” (Docente 7).

“Algunos registraron, otros no tanto. Implica que tenés que manejar sistemas de comunicación, pensar videos. En la escuela somos dos o tres los que vamos registrando. Hay muchos que sacan fotos, pero después no les es fácil. La mayoría de los que practicamos venimos de otra formación. Uno de los que registra es profe de medios. En mi caso, soy gráfico desde chico.” (Docente 6).

Otra situación donde se plasma la cultura escolar (Escolano, 2000; Viñao, 2002) y lo colectivo es cuando los entrevistados comentan que hace cinco años no tienen directora que permanezca en el cargo por mucho tiempo y que, en la última oportunidad, hace algunos meses, había asumido una mujer a la que no validaban en su función y que a raíz de eso se organizaron. Refieren que apareció con malos modos, tratando de imponer ideas, sin escuchar ni conocer las experiencias que se venían desarrollando. Frente a esta situación, los maestros deciden agruparse y escriben una carta colectiva manifestando el malestar institucional y solicitando una reunión con el supervisor.

“...por ahí la directora y su mal manejo [...] eso guió a las charlas y las acciones de nosotros, los docentes. Al final hicimos una carta firmada en un 100% por los compañeros de la mañana. Ahora, no todos los compañeros la hubieran redactado, pero la firmaron el 100%. Que había ganas y acuerdo, el 80%. Que nos juntamos a pensarla, a agitarla, el 50%, que es mucho. Estamos hablando de quince compañeros, quince compañeros pensando qué poner.” (Docente 1).

Otra situación donde también se plasma la fuerza de lo colectivo y la toma de decisiones es cuando los actores se refieren a los paros docentes y a las consecuentes medidas a implementar. Una situación que genera malestar y tensión al tiempo que pone en evidencia diferencias y contradicciones internas pero que, aún así, es tratada por todo el grupo y sometida a discusión.

“... un paro, que es una decisión personal donde hay un descuento, lo tomamos colectivamente [...] por lo menos nos damos una horita para charlarlo.” (Docente 2).

“Nosotros a veces cuando hay algún paro convocado por algún gremio lo discutimos acá entre el grupo de maestros. No es que vemos la tele y paramos. Ahora en general hace muchos años que decidimos no parar porque estamos convencidos de que la lucha tiene que ser desde adentro.” (Docente 5).

Las características desarrolladas hasta el momento sobre la cultura escolar nos llevan a pensar en los procesos intraorganizativos y las relaciones de poder que están en juego. Como vemos, más allá de que los cargos de mayor jerarquía están ocupados por las vicedirectoras, son los docentes quienes tienen el control y el poder para la toma de decisiones (Ball, 1994). Esto incumbe tanto a los proyectos pedagógicos como a situaciones laborales que implican movilizarse.

“Hace cinco años que venimos de un director, otro, otro y eso cambia mucho la idea de escuela. Yo creo que entonces que hay que definirla desde el personal estable, que son los docentes y en alguna medida los auxiliares.” (Docente 2).

“En esta escuela los directivos pasan. No aguantan una escuela con tantos alumnos. Es mucho laburo [...] hace 15 años que nos conocen, han visto nuestro trabajo y no es necesario debatir o consensuar todo. La mayoría de los docentes acá no necesitan que los estén vigilando. Hay dos vicedirectoras que son muy buenas que hace mucho tiempo que están, pero hacen un montón de funciones que no deberían. Y las hacen para cumplir con lo inmediato y lo administrativo.” (Docente 6).

Son las mismas vicedirectoras las que admiten que la organización de las tareas, desde las planificaciones pasando por los festivales y los distintos proyectos institucionales, son impulsadas y están a cargo del equipo docente. De este modo, queda implícita cierta delegación de las labores pedagógicas institucionales en los docentes.

“Ellos se organizan y hacen. Vos no te enteras salvo si alguna vez te piden una ténpera que tampoco está pasando. Pero funciona.” (Vicedirectora 1).

Por otro lado, sabemos que en las escuelas convive una diversidad ideológica (Ball, 1994) propia de los actores que la conforman. Esto trae aparejada la posibilidad de que surjan diferencias y conflictos. Bajo esta premisa organizativa debemos destacar que, en esta institución, más allá de la existencia de distintos grupos de trabajo, existe uno muy consolidado que comparte concepciones, impulsa proyectos y tracciona hacia una misma dirección. Esas ideas van desde nociones sobre la educación y la justicia social hasta una mirada comprometida con la población con la que trabajan. Estos acuerdos y cuestiones los llevan a construir modos organizativos formales e informales donde poco interviene el equipo directivo.

La inercia que este grupo promueve es, a su vez, acompañada por varios actores que también se desempeñan en la institución. De este modo, los docentes en su día a día van definiendo y desarrollando prácticas reguladas que trabajan de forma uniforme, compartiendo

criterios y definiciones en torno a sus funciones y expectativas como docentes. Esto se vincula fuertemente con la promoción de un trabajo colectivo.

“Hay gente muy buena en esta escuela, con mucha onda y les decís: ‘vamos a organizar el Día del Niño para que todos los nenes tengan su momento, su lugar, que se sientan ellos las primeras figuras de su fiestita...’ y nadie te dice que no. Entonces te dicen: ‘sí, dale, vamos’...” (Maestra de apoyo).

“Generalmente los proyectos acá en la escuela los escribimos entre tres o cuatro maestros y después lo damos a conocer y todos se van sumando. En verano nos mandamos mails con los proyectos porque es el tiempo para pensar juntos. Siempre la mirada del otro le puede buscar una vuelta y así arrancamos.” (Docente 6).

“Esta escuela lo que tiene es eso, vamos todos para adelante y si alguno tiene una idea, vamos con la idea. Porque se nota que cada uno ama lo que hace. Acá se viene a trabajar con ganas...” (Docente MATE).

Esta representación de *“todos para el mismo lado”* que aparece en varios de los entrevistados nos lleva a identificar una dinámica escolar que parece no presentar grandes fisuras con lineamientos claros que indican por dónde deben desarrollarse las prácticas. Como hemos visto, estas cualidades de las prácticas y de los actores que se mantienen relativamente estables conforman la cultura institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

Asimismo, varios actores, junto a esta forma de trabajo colectivo, comparten concepciones en torno al oficio docente y al amor y la dedicación por lo que hacen. Asimismo, en reiteradas ocasiones hacen referencia a las ganas de trabajar y mejorar sus prácticas.

“...amamos lo que hacemos y no queremos ningún cargo [...] Hay un colectivo docente. Sin eso es muy difícil hacer algo y cuando eso se pudo consolidar se lograron cosas muy interesantes.” (Docente 1).

“... acá todo el mundo viene a trabajar con amor. Entonces vos ves que todos los maestros están para ayudar en lo que sea a los nenes...” (Maestra de apoyo).

“Estamos convencidos, amamos lo que hacemos. La educación pública es una construcción colectiva donde todos los aportes contribuyen a mejorar la calidad educativa que es lo que nosotros buscamos.” (Docente 5).

El desarrollo del presente apartado nos permite ver cómo al modelo organizacional del nivel primario, que permite que los docentes se establezcan y arraiguen en una institución, se suma una construcción colectiva particular que habilita mayores espacios de encuentro, acuerdos y compromisos.

A modo de cierre podemos decir que esta impronta del trabajo colectivo y el compañerismo le imprimen a la institución una característica y una condición de posibilidad central para el desarrollo de prácticas interculturales. Si consideramos que el respeto, la escucha y la valoración son necesarias para el intercambio de saberes entre las distintas culturas, es inadmisibles pensar en prácticas interculturales, si no se dan en el interior mismo del equipo docente. En otras palabras, sería imposible ubicar una pretensión de respeto e intercambio cultural en una institución donde no pueda hablarse de interacción, diálogo y buena convivencia entre sus miembros.

El compromiso y la pertenencia institucional

Hasta aquí venimos mencionando ciertos elementos que conforman la cultura escolar de la institución: las características de los actores, el imaginario institucional y las prácticas que sostienen el trabajo en equipo junto al posicionamiento político ideológico en torno a la defensa de la educación pública. A estas particularidades se suma el compromiso que aparece vinculado, por un lado, con lo pedagógico y, por otro, con la población que asiste a la escuela. Recordemos que se trata de niños de sectores socioeconómicos bajos con derechos vulnerados y sobre los cuales prevalece una mirada social estigmatizadora.

Lo trabajado hasta el momento da cuenta de un fuerte compromiso de los actores, que tanto en sus discursos como en sus prácticas demuestran un predominio de miradas positivas sobre los estudiantes, sus identidades y capacidades.

“Los maestros que tenemos en esta escuela son re contra comprometidos. De hecho, todos los maestros se podrían haber ido de la escuela y todos eligen, por lo menos en el turno de la mañana, quedarse en esta escuela.” (Vicedirectora 1).

“Y se trabaja con la realidad que tenemos, digamos. Es como que hay un compromiso porque surge de los maestros...” (Vicedirectora 2).

“...me di cuenta de que todo lo que estaba haciendo y lo que me gustaba y lo que hacía con pasión estaba ligado a lo educativo. Y que, además, había mucho más vínculo con mi proyecto político social. Si se quiere, mi proyecto de transformación de la sociedad está mucho más relacionado con la escuela y con la educación que con las ciencias, en ese momento, exactas, duras. Entonces, dejé la carrera de Ciencias Físicas y me anoté en un magisterio.” (Docente 1).

“...lo positivo es eso, ese nivel de pertenencia. Noto que los chicos en general vienen con alegría, contentos, tienen ganas de venir. Primero es un dato concreto porque el nivel de

inasistencia, de ausentismo es muy poco. Es una escuela que quizás cuando yo me iniciaba en el sistema educativo era mal vista por los docentes. Decir: “No, no vas a ir ahí”. Y, sin embargo, esa imagen, esa mirada se revirtió. Hoy es una escuela que el supervisor la muestra como un camino a seguir...” (Docente 5).

Pareciera que las características de un buen trabajo en equipo, articulado y comprometido generan un fuerte sentido de pertenencia a la institución. Esta particularidad no solo les imprime características singulares a las prácticas, sino que además genera que varios maestros logren expresar su deseo de trabajar en esa escuela y no en otra.

“Yo me voy llena de la escuela. Te digo: vivo en Morón, me vengo hasta acá porque me incentiva ver que todos vamos para el mismo lado [...] vale la pena tanto sacrificio porque vos venís acá y te vas completa.” (Maestra de apoyo).

“La escuela es una escuela que tiene una energía especial. También tiene esa cosa de lindo. Es una escuela que no te aburrís nunca en realidad. Yo entro a las 8 y me digo ‘uy ¿ya me tengo que ir 12:15?’ De hecho, yo titularicé en esta escuela como maestra primaria. Y yo dije que, si no es esta escuela, no quiero otra...” (Docente MATE).

“...cuando llegué a esta escuela ya no me quise ir. Tanta gente, tantas cosas por hacer [...] encontré acá un lugar increíble.” (Docente 6).

“Fui y vine, fui y vine, fui desde maestra, secretaria, vice, pasé por los tres lados. No siempre, interrumpidamente. Fui y vine, pero no por mucho tiempo. Los últimos años estuve acá siempre. Siempre elijo volver...” (Vicedirectora 1).

El compromiso, buen clima de trabajo y la construcción de lazos significativos y afectivos son condiciones centrales para la presencia de un fuerte sentido de pertenencia entre sus miembros. A esto se suma, como ya hemos visto, una mirada crítica sobre las políticas de Estado y un perfil militante que busca canalizar sus ideales de transformación social a través del ejercicio de la docencia. Se trata de un compromiso con la tarea de enseñar, pero también con la posibilidad de transformar las realidades históricas de esas poblaciones vulneradas.

Recientes investigaciones sobre las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, que también trabajan con sectores populares (Arroyo y Poliak, 2011; Nobile 2013), nos permiten pensar que hay un patrón común en aquellos docentes que ejercen en contextos de pobreza. Comparten, por un lado, un fuerte compromiso y una mirada política de la tarea de enseñar y, por otro lado, un discurso militante que busca transformar esas realidades. “El compromiso es al mismo tiempo social y personal, y asume un papel trascendente al situar a los docentes ante una misión heroica de reparación social. Desde este punto de vista, la tarea de enseñanza es ante todo una cuestión política” (Arroyo y Poliak, 2011, p. 117).

Consideramos importante destacar que, si bien hay un grupo homogéneo de docentes, hay otros actores que acompañan y terminan apropiándose de las propuestas que ellos plantean. Se suma también a este escenario escolar, como ya hemos mencionado, otros docentes que pertenecen a otras generaciones o que simplemente trabajan bajo la lógica más tradicional del formato escolar. Este carácter heterogéneo, en el que conviven distintos discursos y modos de hacer, es una característica estructural de la institución escolar que no debe sorprendernos (Fernández, 1994) pero que sí debemos mirar con atención para conocer en profundidad.

En relación con las posiciones escolares más tradicionales nos encontramos con discursos donde aparece la distancia generacional y académica entre el alumno y el docente, donde este último es el único capaz de transmitir conocimientos (Dubet y Martuccelli, 1998). Estas concepciones encierran también la idea de la tarea pedagógica como una acción solitaria, abandonada al propio albedrío de los docentes y desarticulada del resto de las disciplinas escolares. Por ejemplo, en la entrevista a la Docente 4 -que tiene 20 años de actividad en dicha escuela-, no aparece ninguna mención al trabajo colectivo. En la única oportunidad en la que alude a otros actores institucionales es cuando se le pregunta puntualmente por las reuniones de trabajo y responde:

“Cada grado tiene su día y su horario. Yo tengo los lunes y nos reunimos en un aula y charlamos sobre cómo va la marcha del aprendizaje... Después una vez por semana mandamos en los cuadernos. Como son muchos grados cada uno tiene su horario, su día. Nos juntamos cuando podemos...” (Docente 4).

Lo expuesto nos permite observar un escenario escolar dinámico, donde la cultura escolar presenta ciertos rasgos preponderantes, al tiempo que conviven, y en este caso su gran tamaño tiene mucho que ver: actores con distintas trayectorias, discursos, modos de hacer y pensar. Recordemos que la cultura institucional funciona a modo de marco de referencia para la lectura e interpretación de situaciones cotidianas que a su vez impacta en las prácticas (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

“Hay posiciones distintas, pero hay respeto y trabajo colectivo. Porque Sonia no piensa igual a mí o, al menos, a varios de nuestros compañeros, pero por lo menos es una mujer que ahora respeta nuestra palabra [...] sabe que trabajamos a la par de ella y que amamos lo que hacemos y que no queremos ningún cargo ni otra cosa.” (Docente 1).

Las características aquí descriptas del colectivo docente nos hablan de una identidad institucional que resulta una condición de posibilidad para incorporar cuestiones interculturales en el día a día. Entendiendo que la interculturalidad supone la posibilidad de un

encuentro igualitario entre grupos diversos y la construcción de procesos y proyectos que se produce en el espacio “entre” distintas formas de producción cultural (Novaro, 2006).

El arte como modo de expresión

Para este equipo docente las prácticas pedagógicas y artísticas están fuertemente ligadas y no pueden pensarse por separado. Consideran que el arte estimula el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y que, a su vez, funciona como una herramienta para que los estudiantes puedan contemplar la realidad, resolver dificultades y plantearse desafíos.

La literatura, el teatro, la música y la pintura son las principales expresiones usadas en la institución. Ellas permiten instaurar un tiempo de encuentro, reflexión, diversión, alegría, y posibilitan la emergencia de múltiples emociones. A su vez, mediante el uso de estas manifestaciones artísticas, se va construyendo un escenario escolar donde circulan e interactúan diversos saberes culturales.

Para ver el sentido que adquiere el uso del arte en estas prácticas institucionales analizaremos los documentos elaborados por los docentes.

“El arte, además, es causa y consecuencia de una creación. Apreciando y haciendo el arte desarrollamos la creatividad. Y si no somos creativos, si no inventamos, estamos perdidos. El arte es producto colectivo. Aunque la obra final tenga una sola firma, la fuente es popular...” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

“Las caras de los chicos son reveladoras del interés por la propuesta. Hay un aprendizaje del hacer artístico. No solo se aprende a ser actor/actriz sino también espectador/a. Demuestra que es posible educar desde el arte, jugando con una alegre “indisciplina”, en libertad organizada. ¿El arte salvará al mundo?! No sabemos... pero qué manera de desearlo [...] Sigamos con el arte de inventar que vamos más que bien. ¡Y que viva el teatro como canal de emancipación pedagógica! Por la esperanza de una escuela y una sociedad que ríen y que aprendan.” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

Vemos como, en torno a las manifestaciones artísticas y las concepciones que las sostienen, hay modos de hacer y pensar compartidos y un posicionamiento político ideológico sobre la educación pública y la tarea docente.

Del mismo modo, aparece la idea del arte como un canal de comunicación e identificación privilegiado. Como un instrumento capaz de dismantelar los prejuicios y la mirada estigmatizadora. Asimismo, las expresiones artísticas son concebidas ‘como liberación’, como llaves para empatizar y descubrir otros mundos y aprendizajes.

“El arte desordena positivamente los sentidos, sacudiendo todas las ventanas de nuestra casa bien vigilada por la razón. Desde esta perspectiva el conocimiento de las cosas - lo que con cierto grado de sistematicidad será llamado más tarde “conocimiento científico”- empieza por los sentidos. Está lejos del empirismo clásico, pues no se agota en la incorporación pasiva de lo percibido. Si el arte es la manifestación de la sensibilidad, entonces es parte fundamental de la enseñanza. Llegamos a las cosas del mundo a través de los sentidos y llegamos a conocer a través de una actividad que podría bien llamarse artística. La función de la escuela sería, entonces, enriquecer esos espacios poéticos [...] Así entonces, de la mano de la literatura y sus historias vamos conociendo el mundo y vamos navegando los ríos de sangre unánime que fluyen por las entrañas latinoamericanas. Por esto nos queda cada vez más claro que quien dice que en el arte o en la educación no hay política, o es un ingenuo o es un mentiroso. Escuchar una leyenda andina, pintar un relato de Colombia, cantar un romance tradicional puertorriqueño, susurrar una poesía popular, sea son cubano o pregón venezolano, son manifestaciones de nuestra cultura profunda, rica, original y por lo tanto liberadora. Escuchar, compartir e interpretar la literatura es también, entonces, un acto político y pedagógico.” (Documento Proyectos Comunitarios y Literatura).

“...la literatura es el germen, el rumbo y la síntesis de un anhelo de construcción colectiva. Un camino que al andar busca deshojar mitos y desterrar tantos y tan ramificados prejuicios.” (Documento Proyectos Comunitarios y Literatura).

Para culminar diremos que, por un lado, los docentes de esta institución piensan el arte como una herramienta para la construcción colectiva y, por otro, como un disparador para despertar el interés por seguir aprendiendo.

MIRADA SOBRE LOS ALUMNOS

La interculturalidad tiene como primera condición el mutuo respeto y reconocimiento entre culturas diversas para luego promover el diálogo y el enriquecimiento cultural (Diez, 2004). Por ende, se vuelve clave investigar las concepciones sobre el alumnado y la diversidad cultural en tanto esas representaciones impactan en las prácticas.

En este apartado nos detendremos a analizar cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre el estudiantado. Analizaremos cómo los actores nombran y caracterizan a sus alumnos y qué lugar le asignan a su condición socioeconómica, cultural y de origen. Detenernos en estas miradas resulta clave ya que ellas son generadoras de prácticas concretas.

En nuestra sociedad conviven diversas miradas sobre las infancias y las juventudes. Por un lado, nos encontramos con enfoques negativos que responden al sentido común y asocian a los jóvenes con la peligrosidad, el desinterés y la falta de estudio (Chaves, 2005;

Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Estas concepciones suelen ser visiones amplificadas por los medios de comunicación masivos que producen y reproducen esas creencias, por lo general, asociadas a la pobreza. Por otro lado, la mirada positiva tiende a depositar en los jóvenes la posibilidad de que lleven a cabo las transformaciones sociales que las generaciones anteriores no han podido realizar. De esto modo, esta visión apunta a las potencialidades y resalta las capacidades de niños y jóvenes.

Junto a las concepciones sobre las infancias y las juventudes, asociadas a la condición socioeconómica, se suman las miradas construidas en torno a los migrantes que también tienen sus características y matices.

En nuestro país existe una jerarquía étnica imaginaria (Caggiano, 2005) que según el país de origen y su correspondencia con cierto nivel socioeconómico y cultural determinan los rasgos a los que las representaciones están asociadas. Los fenómenos de la discriminación y la clasificación peyorativa tienen su origen en los procesos históricos de constitución de esas diferenciaciones que se organizan sobre bases raciales y, al mismo tiempo, se vinculan con tablas de valores y preferencias étnicas, estéticas y sociales que influyen en la generación y reproducción de esas representaciones (Margulis y Urresti, 1998).

En términos generales podemos decir que conviven múltiples y contradictorias visiones donde se sostienen miradas negativas sobre los migrantes, pero también visiones positivas. Por ejemplo, hoy en día es común escuchar hablar de los venezolanos como “educados”, “profesionales” y “trabajadores”. En cambio, históricamente, los bolivianos suelen ocupar el último lugar en esa escala valorativa (Caggiano, 2005). En lo que respecta al ámbito escolar, numerosos estudios (Novaro, 2012) señalan la presencia de “lo boliviano” como un atributo negativo y, por ende, la presencia de prácticas escolares tendientes a silenciar o negar esas marcas étnicas.

Presentado este contexto debemos señalar que los discursos que construye la escuela no suelen quedar por fuera de esta lógica de la estratificación y estigmatización. Veamos qué sucede en la institución que estamos analizando.

Cuando se les pregunta a los maestros sobre la diversidad cultural lo primero que aparece es el tema de la discriminación entre los alumnos y el desafío de diseñar estrategias pedagógicas para trabajar y revertir esas situaciones.

“A veces no se respetan. Se insultan, se pegan. Está mucho eso del morocho, del boliviano...” (Docente 3).

“...los pibes traen lo que los padres hablan en sus casas. Siempre aparece la lógica de discriminar y lo trabajamos acá.” (Docente 7).

A la discriminación por nacionalidad se suman las marcas identitarias por la pertenencia a un barrio u otro que están asociadas, a su vez, con condiciones socioeconómicas. Como hemos visto en los apartados anteriores, a la escuela asisten niños de distintos barrios aledaños y cada uno de ellos tiene sus características que son leídas, por lo general, bajo miradas estigmatizadoras.

“Los chicos se agrupan supongo que por identificación. Por ejemplo, acá hay dos comunidades fuertes: monoblocks y villa. Eso afuera es un conflicto de territorios...” (Docente 3).

Para establecer un encuadre libre de discriminación, los maestros coinciden en desarrollar estrategias tendientes a trabajar el respeto y la empatía desde los primeros días de clase. Las principales actividades que mencionan son el uso de ‘juegos’, ‘asambleas’, ‘rondas’ y ‘charlas’ con los alumnos.

“Si alguien usa el boliviano como para insultar, ellos ya saben que eso no tiene ningún argumento válido [...] lo que más se utiliza es el tema de la ronda [...] Hay dos o tres comentarios que los tomás, los ponés a trabajar y después desaparecen.” (Docente 7).

“...hay juegos grupales que hacemos los viernes. Son juegos cooperativos [...] Asambleas que hacemos los viernes. Le llamamos ronda de pensamiento. Son actividades que proponemos que mejoran la trama vincular.” (Docente 5).

A estas estrategias usadas para revertir la discriminación y la mirada negativa sobre las diferencias culturales que aparecen entre los alumnos se suma un elemento central, la lógica colectiva que atraviesa los proyectos institucionales. Se trata del desarrollo de propuestas que, desde un hacer práctico, no solo respetan y valoran las diferencias culturales, sino que promueven el diálogo y el intercambio entre las distintas identidades que conforman la escuela. Más adelante profundizaremos sobre estas experiencias.

El presente análisis nos permite ubicar que, más allá de las situaciones de discriminación mencionadas por los actores, la escuela parecería funcionar como un espacio neutral, donde los estudiantes conviven y se respetan. La mayoría de los entrevistados coinciden en situar los mayores problemas no en las aulas sino fuera, en los barrios. Esta concepción se correlaciona con el fundamento del origen del formato escolar como un espacio aislado del orden mundano, cuya principal función es el refugio del mundo exterior concebido como lo negativo y contaminante (Pineau, 2001).

“Y la discriminación, esto que podemos escuchar a veces en voces de funcionarios o gente del poder, en la escuela no lo podemos replicar y de hecho no sucede. Acá al inmigrante se lo respeta y se lo valora.” (Docente 1).

“Si uno lo contrapone al barrio y a la dinámica del barrio, las cosas en el aula también se dan, pero no todo. Las formas del barrio aparecen si uno las busca. No es que entras a un aula y la encontrás. Las piñas, por ejemplo, acá adentro, casi no hubo. Para mí es un detalle a tener en cuenta ese. Y no es que no se pegan por temor a nuestro castigo. No se pegan porque tienen algo para hacer, porque tiene sentido estar acá.” (Docente 3).

La siguiente cita amerita su extensión porque deja en evidencia la construcción colectiva que emprenden los docentes para abordar la diversidad y la discriminación y cómo leen los resultados de las prácticas que impulsan.

“El obstáculo principal es lo que pasa en la calle. La sociedad. Son chicos que conviven con ese maltrato. Con el ‘negro de mierda’, ‘el me saca el laburo porque trabaja por dos pesos’, ‘mano de obra barata’. Pero eso por suerte pasa afuera. Acá no pasa, primero porque no dejamos que eso suceda, pero tampoco nos encontramos con ese obstáculo. Sí sucede afuera y nos enoja mucho. Acá no pasa porque hay una construcción colectiva para que eso no pase. Hay un trabajo hecho para que no suceda. Esto que hablamos de los festivales permite que esto no pase. Hay un ejemplo muy claro, en 2010, acá enfrente en el Indoamericano hubo una represión muy fuerte por una toma de viviendas. Nosotros habíamos hecho un reclamo en una escuela que es el jardín infantil en el barrio Copello. Ese predio estaba destinado a una escuela infantil y una primaria. La escuela infantil se llevó a cabo, la primaria no. Y nosotros la semana anterior habíamos hecho un festival comunitario en ese lugar con el objetivo de reclamar la construcción de la escuela primaria. Había gente de todos los colores y música de todos los colores. Y no pasó nada. Y 15 días después nos encontramos con esa represión tremenda en donde la sociedad saca lo peor de sí. Manifiesta lo peor que tiene. Y esto en la escuela nos lo pusimos a discutir. Y contrariamente a lo que pasó en la calle acá nadie pidió ni policía, los pibes no pidieron que el que no es del país se fuera a su país, nadie prisión para los bolivianos, nadie dijo que si no tienen casa acá se fueran a su país. Todas cosas que hemos escuchado afuera, banderas que hemos visto donde los vecinos convocaban a una marcha sólo para argentinos. Y acá, los chicos no pidieron eso. Todo lo contrario. Entonces lo más bello que hemos logrado nosotros es que ese montón de flores, florezcan.” (Docente 5).

Pareciera que en esta escuela prevalecen miradas sobre los alumnos y sus familias que no los culpabilizan ni por su cultura ni por su *status* social y económico. De hecho, es muy importante remarcar que cuando se les pide que los describan los actores hacen foco en su condición de niños, estudiantes y no en sus marcas étnicas. Solo mencionan su condición de origen cuando se les pregunta puntualmente.

Surge de las entrevistas que los docentes tienen una mirada positiva de los estudiantes. Hay una concepción desprejuiciada sobre sus nacionalidades y su condición social que se

traduce en expectativas altas que habilitan el despliegue de las potencialidades de los chicos. Podemos decir que hay una suspensión de las miradas estigmatizadoras (Nobile, 2011) que permite poner el acento en las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Esta mirada sobre los alumnos, por un lado, permite el despliegue de sus potencialidades y la construcción de lazos afectivos y, por otro, les permite valorar las características de su cultura de origen y por ende compartirlas en la escuela. Que tanto los estudiantes como los docentes reconozcan y respeten las distintas culturas es condición necesaria para las prácticas interculturales, en tanto el diálogo y la interacción solo pueden darse en un marco de igualdad. (Díaz, 2003; Dietz, 2012).

Cuando se les pregunta a los maestros cómo describirían a los estudiantes responden:

“Yo me sigo emocionando con el trabajo con mis alumnos [...] Todos te brindan afecto. Y acá hay un afecto gigante, quinientos pibes que te saludan, que te dan un beso, que vos les dejaste algo en su vida, le mostraste un mundo interesante...” (Docente 6).

“Los chicos son, como primero, muy personajes. Parecen personajes de una revista [...] son graciosos, creativos y capaces.” (Docente 5).

La mirada positiva sobre los estudiantes es condición de posibilidad para la construcción de vínculos significativos, e incluso afectivos, entre docentes y alumnos, lo que a su vez conduce a experiencias enriquecedoras en cuanto a lo emocional y pedagógico para ambas partes. Y aquí cabe aclarar que lo emocional no lo ubican a partir de la contención, sino de proponer una relación con el saber, donde lo relevante es el aprendizaje (Charlot, 2008). Se configura así un círculo virtuoso donde a mayor compromiso y motivación de los actores, mayor despliegue de las potencialidades y mayor posibilidad de que se produzcan intercambios culturales.

“Son un amor. Ellos vienen y se abren así al mundo. Los adoro un montón. Cuando les exijo les exijo porque quiero que aprendan...” (Maestra de apoyo).

“Son muy afectuosos [...] Tenemos una relación hermosa, de mucho cariño.” (Docente MATE).

“Los chicos son increíbles. Siempre te sorprenden. Son muy afectuosos, muy cariñosos, muy comprometidos. [...] Son muy creativos.” (Docente 6).

Debemos recalcar que, si bien la mayoría de los docentes no tienen una mirada prejuiciosa sobre los estudiantes, sí reconocen sus derechos vulnerados y la falta de presencia familiar, en muchas oportunidades, como algo negativo. Este escenario nos remite a la tensión que vive la escuela, desde hace varios años, entre contener y enseñar. Tensión que podríamos inferir convive entre los distintos actores y, muchas veces, en cada uno de ellos.

“Hay chicos que no tienen nada más que la escuela. Entonces vos decís, si la primera barrera que es la familia no funciona, le queda la escuela. Entonces es la escuela la que se tiene que ocupar de ver cómo hacemos para sacar esos nenes adelante. Porque si no es esto no es nada.” (Maestra de apoyo).

En esta dinámica escolar también conviven otras miradas sobre las infancias y los estudiantes. Visiones que plantean que ‘los chicos de ahora no son los de antes’. Ahora son vistos como desinteresados, peligrosos y desobedientes, en cambio antes eran más respetuosos y estudiosos.

En el discurso de las vicedirectoras, quienes están más alejadas de la labor pedagógica cotidiana, hallamos también evidencia de la persistencia de algunos clichés propios del sentido común para referirse a los estudiantes.

“...no sos la maestra nada más, sos la maestra, ahora sos médica, ahora sos abogada, tenés que estar viendo todo. Que capaz en una privada no pasa tanto. En una privada vos seguís siendo la empleada del dueño y bueno... acá no, acá te cae todo el tiempo la responsabilidad, y se va perdiendo esto de que estás solamente para enseñarle al pibe. No estás solamente para enseñarle al pibe, estás desde para ver que no le sacaron los piojos, hasta si está desnutrido porque a veces ves que ni comió.” (Vicedirectora 1).

En otras palabras, diremos que la persistencia de estos clichés que reproducen los maestros permite que se consoliden ciertas miradas negativas sobre los estudiantes. Ejemplo de esto es el discurso de la Docente 4, la de mayor antigüedad en la institución, en la que aparece esta visión sobre el paso del tiempo y los cambios que han vivido las infancias. Ubicamos en varias oportunidades una especie de nostalgia por los alumnos de otras épocas que a decir de esta docente eran más obedientes y las familias estaban más presentes.

“...les faltan muchos límites a la mayoría. Yo lo comparo con cada año, pero acá son distintos, les cuesta más. Tienen menos atención, con más problemas con las familias. [...] les faltan hábitos, en general pasa eso.” (Docente 4).

Nos encontramos también con algunos discursos no asociados a la idea de contener ni centrados en el aprendizaje sino en el compromiso por restituir, consolidar y desarrollar intramuros el estatuto de la infancia. Dicha pretensión se vincula con el origen de la institución escolar moderna en la que afuera quedaba la realidad y dentro el alumnado y el mundo infantil diferenciado del mundo adulto (Dubet, 2006; Narodowski, 1994). La persistencia de ese fundamento la encontramos en reiteradas oportunidades cuando los actores se refieren a la escuela como un lugar neutral donde continúan suponiendo que existe la posibilidad de mantener aislada la vida social y los conflictos existentes fuera de la escuela.

“... lo que tenemos que lograr, nuestra tarea principal, es lograr que esos niños sean niños en la escuela. Porque si nos detenemos en los problemas que tienen hay chicos que tienen problemas de grandes. O capaz que ni los grandes los tienen. Y nosotros lo que tenemos que hacer acá, en la escuela, es lograr que tengan esa mirada de niño.” (Docente 5).

A lo largo de este apartado hemos visto como la mirada social que recae sobre los inmigrantes los ubica en un lugar de subordinación y exclusión que termina muchas veces en prácticas discriminatorias. Frente a esta lógica la escuela no queda por fuera en tanto se reproducen estos discursos entre los alumnos y, muchas veces también, en los docentes.

Es menester destacar cómo concibe las diferencias culturales el grupo de docentes históricos de características homogéneas que motoriza el abordaje intercultural de las prácticas. En ellos persiste un discurso vinculado a la estima y el respeto por los diferentes códigos culturales e incluso varios hacen hincapié en querer escuchar y aprender de las experiencias de sus estudiantes.

“La diversidad cultural es un hecho, es una condición de nuestro trabajo y no se nos ha vuelto un obstáculo. O sea, no se nos convirtió en un problema. Al contrario, por lo menos desde mi perspectiva nunca lo vi como una dificultad.” (Docente 1).

“Yo aprendo mucho acá de los alumnos y trato también de enriquecerme obviamente también con las experiencias de los maestros. Uno puede pensar distinto o lo que fuere, pero la aceptación y el respeto es lo primordial y más cuando se trabaja el tema de la diversidad cultural está bueno también aprender de lo que cuentan.” (Docente MATE).

“Creo que la tarea nuestra está centrada en esto, generar preguntas sobre el conocimiento y estar siempre dispuesto a aprender de nuestros alumnos.” (Docente 5).

Como hemos mencionado, las características uniformes de este grupo de docentes producen una sinergia que determina ciertos rasgos institucionales. Nos encontramos así con la prevalencia de una cultura escolar que permite que los alumnos puedan desplegar su identidad, sus costumbres y saberes culturales mientras el colectivo docente se enriquece a partir de esos intercambios. Todos aspectos claves que son condiciones de posibilidad para el encuentro y la interacción entre saberes culturales.

Para cerrar este apartado podemos decir que, en esta escuela, si bien conviven distintas visiones sobre las infancias y las juventudes, prima una mirada institucional centrada en la igualdad y en las potencialidades y no en la condición social o migrante. Para hablar de sus alumnos los maestros no hacen referencia a su nacionalidad ni a su posición socioeconómica. Estas concepciones contribuyen a la creación de lazos respetuosos y afectivos por los estudiantes y sus culturas, lo cual genera condiciones para el despliegue de prácticas interculturales. Recordemos que la interculturalidad es un proceso relacional que comienza a

partir del respeto y el reconocimiento por las diferencias culturales y continúa promoviendo el aprendizaje entre saberes.

PALABRAS DE CIERRE

En este capítulo dimos cuenta de los elementos que conforman la cultura escolar de la institución analizada y que son condición de posibilidad para que las prácticas interculturales tengan lugar. Observamos las características de los actores, las representaciones, los discursos y modos de hacer que circulan y conforman la dinámica escolar. Hicimos hincapié en el trabajo colectivo, en el sentido de pertenencia y en las características de los espacios de intercambio que construyen y sostienen los profesionales a lo largo del tiempo.

Hemos visto, como parte de la cultura institucional, que en la escuela conviven grupos de actores con particularidades diferentes. Nos detuvimos en uno de ellos que adquiere mayor visibilidad porque motoriza al resto de los maestros, propone proyectos, deja registro escrito y difunde lo que hace. En este grupo de docentes encontramos un fuerte compromiso que se enlaza con una posición ideológica, política y militante en torno a la población que asiste a la escuela y la tarea docente. Pero debemos señalar también que, más allá de este grupo, nos encontramos con otros docentes que, de manera más silenciosa, acompañan y desarrollan proyectos que también abordan la diversidad.

Por último, resta mencionar que analizamos con perspectiva histórica las transformaciones de las prácticas escolares y la relación de la escuela con la comunidad. Nos detuvimos a mirar los espacios de construcción colectiva a partir de ubicar puntos de encuentro alrededor de lo que los actores definen como la defensa de la educación pública. Vimos cómo la relación que la escuela establece con la comunidad y los saberes culturales que circulan genera mayor compromiso y respeto por parte de las familias que se sienten escuchadas y comprendidas. Esta dinámica de encuentros va generando mayor compromiso y acercamiento entre las partes.

El recorrido realizado hasta aquí nos permite comprender ciertas características de la cultura escolar que facilitan y sostienen la construcción de prácticas interculturales debido a que estas prácticas tienen como condición básica el reconocimiento y la valorización de saberes culturales además de que proponen un encuentro e intercambio entre ellos sin mediar jerarquías.

CAPÍTULO 4. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

En este capítulo iremos desarrollando las concepciones que tienen los actores sobre la idea de identidad, cultura, diversidad y población inmigrante. Veremos también cómo entienden los hechos del pasado, cómo los enseñan y qué visión advierten para la construcción del presente y el futuro.

A lo largo de este recorrido analizaremos las experiencias que atienden a la diversidad y veremos en qué medida estas resultan interculturales. Presentaremos un escenario escolar dinámico y heterogéneo donde se registran contradicciones y tensiones en las representaciones y discursos de los actores y, por ende, en las prácticas.

PATRIA GRANDE Y DIVERSIDAD CULTURAL

Antes de profundizar en el análisis de las prácticas que promueven el respeto y la interacción entre culturas, nos detendremos en los fundamentos y en el imaginario institucional que las orientan. ¿Qué idea de identidad nacional encontramos en la escuela? ¿Hay lugar para las diferentes culturas? ¿Cuál es el impacto de la diversidad cultural en los proyectos que emprenden?

En reiteradas oportunidades los entrevistados hablan de la Patria Grande haciendo alusión a la unión de los pueblos de América Latina. Esta idea cuestiona los límites físicos y políticos de las fronteras e incluye una visión histórica y social sobre las costumbres y tradiciones de los distintos pueblos de la región. Desde esta concepción, para estos actores, la identidad nacional estaría conformada por estas múltiples nacionalidades y culturas.

“El desafío principal es tomar al niño como parte de un todo, de una Patria Grande [...] esa idea de Patria está construida en eso de pensar al otro como un hermano. Esa idea de revolución, de fraternidad, revisando la historia y compartiéndola. Al inmigrante hay que pensarlo como un hermano. Eso es lo que tratamos de hacer acá...” (Docente 5).

Esta afirmación de la patria latinoamericana también aparece reflejada en los textos elaborados por el grupo de docentes, a los cuales ya nos hemos referido, que se caracterizan por compartir modos de trabajo sostenidos en un discurso militante.

“Este país, nuestra República Argentina, se formó como crisol de inmigrantes y nativos. Es y ha sido el suelo para todos los hombres del mundo que han querido habitarlo.

Este presente no puede desconocer ese pasado.” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

“¡Porque las fronteras son capricho del tiempo! ¡Las fronteras son invento de los poderosos! ¡Son líneas trazadas para tajar y dominar! Si acaso hay fronteras de lo nuestro, entonces van más allá del río, como el sol va más allá de la montaña. Eso lo sabe cualquiera que anda, siente y escucha a su tierra y a su pueblo. Solo se confunde si vive atornillado a una tele que inyecta odio y temores. La música, las comidas y el lenguaje nos cuentan lo que somos: un mundo hecho de muchos mundos, un arco iris de historias enredadas.” (Documento Palabras para los 25 años de la Escuela).

Aquí vemos que los discursos que circulan en la escuela en torno a la Patria Grande aluden, por un lado, a la historia del continente y, por otro lado, al presente de una nación forjada por múltiples culturas. Esta perspectiva nos permite pensar que existe un intento de habilitar las distintas voces y expresiones de los pueblos que conforman la vida escolar.

Antes de continuar, detengámonos en esta idea de la Patria Grande. La genealogía de este concepto alude a una identidad latinoamericana y tiene sus raíces en la historia del continente. Surge acuñada por los principales referentes de la emancipación hispanoamericana -José Artigas, Simón Bolívar y José de San Martín-, a partir de la necesidad de forjar una unidad política y territorial. Dicha pretensión halla su fundamento en los aspectos comunes de los pueblos y en la presencia de una historia compartida.

El sueño de los libertadores de América era consolidar una patria libre, unida y soberana. Idea que a ha perdurado a lo largo de la historia en distintos sectores y referentes sociales, tomando distintas características con el paso del tiempo. En sus orígenes aludía a la necesidad de generar una defensa frente a los posibles ataques extranjeros. En cambio, con el devenir de las transformaciones sociales e históricas, comenzó a hacer mayor referencia a la unidad como condición para establecer medidas proteccionistas frente al capitalismo de los países del primer mundo.

Es importante señalar que la presente investigación se desarrolló en el año 2015, durante un gobierno kirchnerista, durante el que se promovió la idea de la Patria Grande. Durante esa época, dicha concepción remitió a una posición política e ideológica que incluía una mirada histórica sobre la conquista del continente *“...los argentinos tenemos que aprender definitivamente que somos parte de la Patria grande, que somos parte de Latinoamérica, que somos parte de los pueblos de Latinoamérica y del MERCOSUR y que tenemos que apoyar con toda nuestra fuerza la construcción de la unión de los pueblos de*

*América del Sur como un verdadero mensaje del legado de los libertadores...*²⁰ (Discurso Néstor Kirchner, mayo 2007).

En materia educativa, durante los gobiernos kirchneristas nos encontramos con un Ministerio de Educación Nacional muy presente en el desarrollo y la difusión de contenidos y materiales didácticos sobre la historia argentina. Como ejemplo emblemático podemos mencionar el desarrollo de “La Asombrosa Excursión de Zamba”²¹, un programa televisivo dedicado a la enseñanza de la historia.

A lo largo de toda la investigación si bien no aparece una mención específica de los actores en torno a una afiliación política, sí encontramos una coincidencia en la visión de la Patria Grande con el gobierno nacional de ese entonces. Asimismo, podemos ubicar un discurso militante en varios docentes, del que encontramos rastros también en los documentos escritos.

“... no estamos solamente despertando risas tiernas, estamos brindando símbolos, metáforas para jugar con las cosas del mundo. Estamos construyendo una mirada poética para ver y transformar la realidad.” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

Como vemos, la representación de la Patria Grande trae aparejada una mirada particular de Latinoamérica, de la historia nacional y de los pueblos originarios. Una mirada que impacta en la concepción del pasado, en la identidad nacional y, por ende, en las prácticas institucionales y en la enseñanza de la historia. Sobre este último punto nos detendremos en el próximo apartado.

La bandera de los pueblos latinoamericanos

En la escuela que investigamos los valores y la historia de la Patria Grande aparecen asociados en varias oportunidades cuando se mencionan prácticas en torno a la bandera, símbolo patrio por excelencia.

“Esta bandera fue creada como Bandera Americana. Ahí está el Sol Inca, símbolo del todo para los que no sabían de mapas modernos. La Bandera de Belgrano era la bandera contra la explotación y contra la tiranía -así lo aclaraba Manuel cada vez que podía-, nunca

²⁰ Palabras de Néstor Kirchner en el año 2007, en el acto de conmemoración del 197° aniversario de la gesta de mayo.

²¹ La Asombrosa Excursión de Zamba es una serie de animación emitida entre los años 2010 y 2016 destinada a un público infantil. Su personaje principal es un niño, llamado Zamba, que viaja en el tiempo y, desde su mirada, relata los principales hechos de la historia argentina.

una bandera contra los hermanos de su tierra. ¡Qué orgulloso estaría viendo aquí la escuela que soñó! Las manos que levantaron este edificio seguro eran Limachis, Mamanis y Gutiérrez. Seguro apilaron sus ladrillos entre chamamés y sapukais. Son las mismas manos que hoy traen a sus hijos. Esta escuela, esta República Argentina, esta Patria Grande que soñamos, es entonces criolla, mestiza, india, chola, negra, gaucha, inmigrante, plural y multicolor...” (Documento Palabras para los 25 años de la Escuela).

Para esta institución el momento de izar la bandera, estando toda la comunidad educativa presente, se vuelve un espacio de encuentro privilegiado. Desde el 2011, cuando comienzan a desarrollar como proyecto institucional el abordaje de la diversidad cultural, incorporan prácticas que posibilitan el diálogo y la reflexión con los estudiantes sobre las múltiples identidades que habitan la escuela. Para ello, como hemos visto, los docentes se valen del arte como recurso para que las distintas culturas se manifiesten, circulen e interactúen.

Surge de los relatos que en un primer momento algunos maestros propusieron escuchar canciones no tradicionales y luego, con el paso del tiempo, se fueron sumando cada vez más docentes y canciones. Finalmente, se incorporó la lectura de breves relatos, cuentos y leyendas latinoamericanas. Según los actores esta actividad comenzó hace varios años en el momento de izar la bandera y continúa hasta la actualidad.

“Alguien dijo ‘vamos a poner otra música a la entrada’, y puso la de ‘Sube la bandera del amor’, un clásico de Mercedes Sosa, que ya es casi la aurora del siglo XXI [...] Y después no sé por qué habrá surgido la necesidad de contar un cuentito. No sé por qué habrá salido. Capaz por un acto o por algo que alguien dijo ‘bueno, ya que estamos acá, no subamos a las aulas, estamos todos en silencio, ocho de la mañana, medio dormidos pero atentos, cuento una historia, siéntense’. Y Juan, gran narrador de historias, se contó una historia. Después yo conté algo [...] Entonces empezamos a contar historias...” (Docente 1).

A la incorporación de las canciones y los relatos, luego se sumaron alumnos tocando algún instrumento y compartiendo un momento musical.

“A veces cuando izamos la bandera algún chico se anima y toca algo de lo que aprendió que tiene que ver con el folklore, su familia y el lugar de donde viene. Por ejemplo, cuando quizás alguno toca la quena, el resto está en silencio, se respetan, les gusta. Lo disfrutan.” (Docente 7).

“...hay chicos de séptimo que a veces tocan algún instrumento que ellos saben en la hora de la bandera y son muy respetados, escuchados y aplaudidos.” (Docente MATE).

Cabe señalar que no se trata de compartir cualquier instrumento musical, sino que se invita o se le da mayor relevancia a los que llaman ‘autóctonos’ y que, por lo general, se asocian con las culturas indígenas. Es decir que hay un intento de abordar la diversidad pero

este se vincula con un modelo bastante extendido en las instituciones donde se busca exaltar ciertos elementos folclóricos de la cultura, como la música en este caso.

Frente a la bandera, con representaciones y discursos que remiten a la Patria Grande, alumnos y docentes comparten música y literatura representativa de distintas comunidades. Todas prácticas que habilitan las voces y tradiciones de quienes conforman la identidad de la escuela, lo que nos hace pensar que estamos frente a un proyecto colectivo con perspectiva intercultural. Entendiendo por interculturalidad a aquellas experiencias que permiten la interacción entre culturas diversas y tienen como base condiciones de igualdad.

Estas prácticas en torno a la bandera se fueron consolidando mediante el trabajo colectivo y la transmisión docente y, al mismo tiempo, a partir de ellas se fueron gestando nuevas experiencias. Ejemplo de ello son las actividades de los viernes, donde la escuela abre sus puertas y toda la comunidad (estudiantes, familias y vecinos) participa de una obra de teatro que proponen los maestros.

“Hace tres años empezamos a contar cuentos y de eso pasamos ahora a hacer obras. Y ahora todos los viernes se hace una obrita de teatro. Se juntan los maestros, alumnos y papás...” (Docente 6).

El fundamento y la historia de estas prácticas está plasmado en el documento “El Encuentro Semanal de la Entrada”²² elaborado por un grupo de docentes pero firmado por todos. Allí encontramos un registro detallado de los cuentos y las leyendas que se interpretaron, quienes participaron y otros datos significativos que recuerdan lo sucedido. A continuación tomaremos un pequeño fragmento que nos permite volver a visualizar la relación de la escuela con la comunidad, la idea de Patria Grande y el uso del arte como canal de comunicación.

“El 2014 comenzó con una representación, realizada por maestras y maestros, de La planta de Bartolo, de Laura Devetach, otro de los tantos cuentos prohibidos por la última dictadura cívico- militar [...] La semana siguiente compartimos otra obra de arte. Esta vez se trató de un cuento de Ema Wolf, interpretado por maestros y maestras de la escuela. Porque la alegría y el buen humor también reparan y liberan [...] en el siguiente encuentro compartimos una representación de un cuento de Adela Basch, interpretada por maestras de la escuela [...] el 25 de abril, con dos maestras de grado, un asistente celador, una profe de educación física, la casera, una mamá y auxiliar de limpieza, la kiosquera, un papá [...] compartimos esta leyenda de tradición folklórica con aroma a caldero: ‘La piedra de hacer sopa’.” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

²² El documento refiere a las prácticas desplegadas durante los años 2014 y 2015.

Esta actividad de los días viernes nace como un espacio para el encuentro entre la comunidad y la escuela. Como un momento para compartir risas y emociones que las obras de teatro despiertan. Son obras elegidas por los docentes para reflejar la identidad de la escuela y, por ende, de quienes forman parte de ella. En este caso, es el teatro la expresión artística y el canal privilegiado dentro de la cultura escolar (Escolano, 2008) para el reconocimiento y la circulación de códigos culturales diversos.

“...mostrar algo de lo que somos colectivamente, es una veta de nuestra identidad. Y además es un recorrido por la historia, por las costumbres, por las tradiciones y la cultura creadora de nuestro pueblo. Es justamente lo contrario a las vitrinas polvorientas de un museo. Es una búsqueda de nuestras raíces, de las historias que nos contaron antes de nacer...” (Documento El Encuentro Semanal de la Entrada).

Retomando la noción de Patria Grande podemos decir que esta se articula, por un lado, con la enseñanza de la historia y, por otro, con la construcción identitaria. Como señalan Carretero y Montanero (2008) “la relación entre enseñanza de la historia y construcción de la identidad que se concreta en tales términos no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales” (p.139). En este sentido, creemos que esta escuela encuentra mediante el arte, un canal para reconocer simbólicamente y culturalmente a los pueblos que conforman el escenario escolar y, al mismo tiempo, una herramienta para interpelar, sensibilizar y acceder a los elementos más íntimos y emocionales de la identidad.

La proyección de una identidad latinoamericana, anudada al uso de múltiples manifestaciones artísticas, pareciera tener como propósito dar lugar a la emergencia y al intercambio cultural. Sin embargo, debemos mencionar que las prácticas aquí descritas por momentos parecen estar vinculadas a posiciones esencialistas, donde solo se busca mostrar y dar a conocer algunos rasgos de la cultura de los estudiantes. Dentro de este abordaje podemos ubicar la ponderación de algunas características, como estilos e instrumentos musicales, que son presentadas, en cierta medida, como elementos folclóricos y estereotipados. Pero, por otro lado, también nos encontramos con la construcción de espacios más porosos donde se entrecruzan y dialogan múltiples saberes culturales a partir de compartir leyendas, relatos y experiencias. Así, a través de sus prácticas la escuela logra estructurar un escenario donde convergen relatos sobre las tradiciones, costumbres e historias de los distintos pueblos, intentando, en varias ocasiones, poner en diálogo los procesos históricos y sociales de esos saberes culturales.

Podemos decir que las experiencias antes descritas abordan la diversidad cultural, pero ¿de qué manera lo hacen? ¿Cuáles son los elementos y las narrativas seleccionadas por los docentes para instalar y construir un ‘nosotros’ que alberga distintos saberes culturales? ¿Quiénes son esos ‘otros’ considerados parte del ‘nosotros’? Aquí el término construcción de alteridad (Novaro, 2006) nos permitirá delimitar un “nosotros” frente a un “otros” en tanto nos posibilita abordar los procesos históricos de producción de diferencias y categorías sociales entre grupos.

Como venimos señalando, la construcción identitaria que se promueve desde la escuela enfatiza la presencia de las comunidades latinoamericanas quedando por fuera, en reiteradas oportunidades, el resto de las colectividades. De hecho, por los relatos de los propios entrevistados sabemos que hay alumnos senegaleses y españoles, entre otros, pero no encontramos prácticas extendidas que posibiliten que los saberes que ellos portan se desplieguen y circulen en la escuela.

Cabe resaltar que dentro de este discurso tan presente sobre la identidad latinoamericana también, por momentos, aparecen intentos de incorporan otras culturas pero estos no logran terminar de plasmarse en abordajes concretos.

“Algo que caracteriza a esta escuela es la cantidad de historias y trayectorias distintas que hay desde Bolivia, de Perú, del interior del país, desde España, Dominicana. Tenemos un pibe que es hijo de senegaleses. Tenemos una diversidad de historias, de situaciones habitacionales [...] eso es algo que no es un problema, es una oportunidad [...] Busquemos leyendas de nuestra Patria Grande, leyendas latinoamericanas, contemos las leyendas y propongamos que el que quiera, si tiene ganas, después dibuje...” (Docente 1).

Como hemos visto, son los maestros quienes seleccionan las canciones, los relatos y las obras de teatro que se comparten. Lo hacen en base a criterios personales y colectivos para determinar qué es pertinente y qué se relaciona con la identidad de la escuela. Frente a esta elección de contenidos, notamos que la idea de la Patria Grande por momentos parece abarcar todas las propuestas y, como consecuencia, deja poco margen para que surjan otros saberes culturales.

En este apartado hemos analizado el relato de la identidad latinoamericana que funciona de marco para la lectura de las representaciones y creencias que circulan en la escuela. Detenernos en esta categoría nos permitió acceder a la visión que sostienen sobre la historia y la identidad y analizar su impacto en las prácticas.

LA ENSEÑANZA DEL PASADO Y LA INTERCULTURALIDAD

El principal objetivo de la presente tesis es caracterizar las prácticas escolares en torno al abordaje de la diversidad y analizar el grado de cercanía de las mismas a la perspectiva intercultural. Para ello, en los apartados anteriores hemos visto las características de la cultura escolar y analizamos cómo inciden las representaciones de la Patria Grande y la presencia de estudiantes migrantes en las prácticas institucionales.

En este apartado veremos cómo los docentes toman los saberes que los estudiantes comparten e intercambian de manera espontánea o mediante proyectos áulicos y los relacionan con los contenidos del currículum prescripto.

Cuando se les pregunta a los actores si realizan actividades puntuales para abordar la diversidad gran parte del cuerpo docente reconoce que no. La mayoría dice que trabaja con la palabra que los chicos traen de manera espontánea y por su propia iniciativa, que por lo general son anécdotas, recuerdos, costumbres familiares, comidas y música.

“No hacemos actividades puntuales pero si hay algún chico que quiere traer algo que tenga que ver con lo que comían o con lo que hacían, lo que sea, me parece perfecto que nos cuente a todos para que todos podamos compartirlo. Ellos vienen y te cuentan algo: ‘ah, nosotros comíamos esto’, ‘hicimos esto o lo otro cuando íbamos de vacaciones’, ‘nosotros vamos a volver a Bolivia’...” (Maestra de apoyo).

“...este año surgió a partir del proyecto de educación sexual un buzón de preguntas anónimas, un clásico. Y una de las preguntas decía [...] ‘¿Por qué se burlan de los negros?’ una cosa así. Entonces salió la cuestión de la inmigración y yo planteé: ‘¿qué comunidades o colectividades viven acá en Argentina y en particular viven acá en la ciudad de Buenos Aires?’. Entonces aparecieron un montón de colectividades [...] Planteamos que traigan, pregunten, averigüen o que digan algunos elementos culturales de cada colectividad [...] Y bueno, trajeron comida, trajeron sopa paraguaya, trajeron chipá de Bolivia, trajeron un montón: trajeran picante de pollo, trajeron chaufas de Perú y lo comimos acá.” (Docente 1).

“En lo cotidiano se trabaja todo el tiempo, se trabaja diariamente porque surgen cuestiones. Los chicos te cuentan anécdotas, costumbres de la casa...” (Docente MATE).

Por un estudio con población similar sabemos que la vergüenza en los estudiantes es una condición que contribuye al silenciamiento de las pertenencias de los niños en lo referente a su origen indígena o migrante (Martínez, 2012). Contrariamente, en esta escuela notamos que se sienten reconocidos y valorados y, por ende, habilitados para compartir sus saberes culturales. Pareciera que la voz de los estudiantes encuentra un lugar de expresión gracias a las condiciones de posibilidad que se generan en el aula y a nivel institucional. Lejos de sentir

vergüenza se animan a compartir sus historias y vivencias, lo cual tiene un impacto positivo en la construcción de su subjetividad y en sus trayectorias educativas.

“...nosotros lo que habilitamos es la palabra de los pibes y la mirada de los pibes. Nosotros lo habilitamos, trabajamos con eso. Entonces los pibes traen sus historias y anécdotas... ‘donde yo nací’. Y cuentan cosas sobre sus culturas espontáneamente y los compañeros los escuchan también.” (Docente 1).

Los maestros coinciden en ubicar que la mayoría de los relatos y experiencias que los estudiantes aportan surgen a partir de ciertos contenidos del currículum prescripto que fácilmente pueden asociarse a la identidad de los alumnos. Se trata, por lo general, de relatos vinculados a la historia como asignatura.

“Capaz que hay muchos chicos que son inmigrantes de Bolivia. Hablamos del tema de la conquista. Lo que pasó en Bolivia, en Potosí, en Perú. Los aportes de esos lugares...” (Docente 1).

“Cuando vemos la Revolución Industrial, la conquista de las tierras, la conquista del desierto. Todo eso sería como abordar ese tema. Siempre salen cosas en la escuela que tienen que ver con distintas culturas, con distintos países, con distintas costumbres. Se charla, se debate, se piensa en eso...” (Docente 6).

También hallamos un proyecto áulico llamado ‘Identidades’ desarrollado por el grupo de docentes de características similares que responde al trabajo sobre la historia personal de los estudiantes. Según los propios maestros, el objetivo es compartir esos saberes en el aula y ponerlos en relación con las ciencias sociales.

“Laburamos un proyecto que era sobre la identidad de, ‘¿quién soy?’, ‘¿Quiénes somos?’. Ese proyecto de identidad lo armamos entre varios, en realidad fue como un antecedente del mural. Por ejemplo, había un capítulo que tenía que ver con las historias de vida de las familias y les pedimos a los pibes, fue hace cuatro años creo, que cuenten la historia, que pregunten en casa primero...” (Docente 6).

“Les pedimos eso, historias de vida de las familias, cómo habían llegado, dónde habían nacido, cómo habían llegado acá, si es que no habían nacido acá, por qué habían migrado [...] una actividad donde aparece eso, los distintos lugares de origen y las causas de la migración y lo vamos mechando con los contenidos del programa...” (Docente 1).

“El abordaje de las ciencias sociales, la pertenencia de donde uno viene es muy importante [...] Para el inmigrante ese valor de pertenencia lo consideramos indispensable.” (Docente 5).

En el marco de esta propuesta áulica, nos encontramos con el documento “Historia de mamá”²³, una entrevista realizada por una alumna a su madre, inmigrante de Bolivia. En la

²³ Se trata de una entrevista realizada en el año 2011 por una alumna de 4to. grado.

misma se ve reflejado el trabajo sobre la identidad, la historia y las tradiciones culturales. La mujer cuenta sus sueños y anhelos al emigrar y el por qué de esa decisión. También aparecen mencionadas las comidas típicas de su país de origen y las características de su vida antes y después de migrar.

Existe otro proyecto que trabaja la diversidad cultural de manera entrelazada con los contenidos curriculares. El docente a cargo de 4to. grado cuenta que, desde hace seis años, realiza una huerta con sus alumnos. Explica que la propuesta se plantea como una manera de enlazar los rasgos de lo que él denomina ‘cultura andina’ con los contenidos propios de las ciencias sociales que indica el diseño curricular. Sobre la concepción de cultura aquí presente, y en la institución en general, nos detendremos más adelante.

“... la cultura andina en particular la conozco por los chicos. En general estas culturas rinden un tributo muy especial a la tierra. El pensar de dónde venimos, esto de la madre tierra. Esto lo llevamos adelante desde un proyecto áulico, por ejemplo con la huerta. Esto de amar la tierra como la madre de todas las cosas. Ese proyecto se inició en el 2009 y lo vemos desde las ciencias sociales...” (Docente 5).

El proyecto tiene como fundamento tomar los saberes y tradiciones de los estudiantes, compartirlos y estudiarlos de manera articulada con los contenidos. Por tal motivo ubicamos un reconocimiento simbólico y cultural que posibilita intercambios dentro del aula guiados por el currículum enseñado.

El trabajo con lo espontáneo que los estudiantes aportan y los proyectos señalados, se relacionan con los saberes y contenidos que circulan en el espacio escolar y, por ende, con el currículum. Este a su vez nos remite a la pregunta por los contenidos valorados, prioritarios, que a su vez reflejan lo que la sociedad estima y considera relevante. Es el currículum el que establece cuáles son las voces, discursos y saberes autorizados para hablar en el aula y “...organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia” (Palamidessi, 2000, p. 216).

Sabemos que en nuestro país no existe un currículum intercultural y, por ende, debemos observar si en el pasaje del currículum prescripto al currículum enseñado hay lugar para la circulación de diversos códigos simbólicos y culturales.

En esta escuela nos encontramos con maestros que rescatan las experiencias e historias de sus alumnos que da por resultado un currículum enseñado que visibiliza diversas tradiciones culturales. Asimismo, el hecho de que se reconozcan esos saberes resulta clave para que pueda darse el diálogo y la interacción entre culturas y, sobre todo, para que las

voces de los estudiantes no queden silenciadas ni negadas. Retomar los saberes previos resulta un elemento clave para alcanzar los objetivos académicos ya que son numerosos los estudios que evidencian que cuando no se registran esos conocimientos y experiencias surgen dificultades para la concreción de logros académico (Diez, Novaro y Martínez, 2017).

Lo expuesto sobre el tránsito de los códigos culturales y simbólicos dentro del espacio áulico se vincula con la clásica tensión ya planteada entre multiculturalidad e interculturalidad. Recordemos que la multiculturalidad se centra en el reconocimiento y la convivencia de las múltiples culturas pero no promueve la interacción entre ellas. En cambio, la interculturalidad apunta a reconocer y valorar los saberes de las comunidades para recuperarlos, no como saberes cerrados, sino como marcos de referencia para dialogar.

El intento de los docentes de tomar y retomar los saberes que traen los estudiantes y relacionarlos con los contenidos nos habla de cierto reconocimiento y valorización por las diversas culturas. Por lo tanto, podemos decir que estas propuestas tienen aspiraciones interculturales en tanto los saberes que los alumnos aportan, a partir del trabajo con la propia identidad, son abordados con la intención de generar instancias de enriquecimiento y aprendizaje.

Día del Respeto a la Diversidad Cultural

En Argentina todos los 12 de octubre se conmemora lo que comúnmente se conoce como el “Descubrimiento de América”. Un evento que ha tenido impacto en el mundo entero y es considerado el hito más profundo y conflictivo de la identidad argentina (Carretero y Kriger, 2008). En este apartado analizaremos el abordaje que hace la institución de la efeméride del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” con el fin de conocer cómo se materializa en ella las representaciones y creencias que circulan en torno a la diversidad y qué versión de la historia sostienen y enseñan.

En primer lugar es importante destacar que, desde fines del siglo XIX, la celebración de las efemérides se instala como práctica en las escuelas argentinas con el objetivo de consolidar el Estado Nacional, buscando “fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional, instituyendo un momento de encuentro entre el estado y la sociedad civil, representados por la escuela y los padres respectivamente” (Carretero y Kriger, 2006, p. 172).

A través de las escuelas el Estado difunde la versión ‘oficial’ del pasado que vendría a ser la interpretación consensuada y legítima (Tobeña, 2019) y, al mismo tiempo, provee de un relato para la construcción del presente, al tiempo que traza y justifica las líneas a seguir para construir un futuro (Carretero y Voss, 2004; Carretero, Rosa y González, 2006). Sin embargo, sabemos que los relatos sobre los hechos históricos son un campo de disputas, sujeto a múltiples interpretaciones que dependen de las coyunturas sociales, políticas y económicas.

En contraposición a los relatos oficiales, a lo largo del siglo XX surge el llamado revisionismo histórico que cuestiona esas versiones tradicionales de la historia. Esta corriente historiográfica se caracteriza por ser heterogénea en tanto conviven distintas vertientes teóricas, políticas e ideológicas pero mantienen el objetivo común, cuestionar la ‘historia oficial’. Asimismo, según los contextos históricos y políticos, el impacto y el alcance que estas visiones han alcanzado varía.

En nuestro país, el crecimiento y la popularización de esta perspectiva crítica de la historia se entrelazó con la interpretación sostenida por los gobiernos kirchneristas (2003-2015) que revalorizaron, como ya hemos visto, la identidad latinoamericana y promovieron la revisión de las perspectivas históricas y culturales. El proyecto político de esos años se puede condensar en la expresión “batalla cultural” y, como parte de esta, se intentaron producir grandes transformaciones sobre la vida cotidiana, la política y la cultura que fueron acompañadas de nuevos relatos sociales e históricos que buscaban sostenerlas. Fruto de estos procesos cobró fuerza otra interpretación sobre los hechos del pasado y puntualmente de la llegada de Colón al continente²⁴.

La celebración de las efemérides son una conexión con la memoria, la identidad y la historia y, como explica Jelin (2002), no siempre hay coincidencia en la interpretación y vivencia sobre dichas fechas emblemáticas. Asimismo, dichos sentidos cambian por las modificaciones que las nuevas generaciones le imprimen a lo largo del tiempo sumado a los contextos históricos y sociales. Por eso es común encontrar distintas visiones y sentidos sobre los hechos del pasado e incluso versiones opuestas.

La llegada de Colón al continente es, por su propia naturaleza, terreno de disputas. Durante buena parte del siglo XX se sostuvo un relato maniqueo de la historia donde se explica que el continente fue civilizado gracias a la llegada de los españoles que portaron la

²⁴ Para ampliar este tema se puede rastrear la historia reciente del monumento a Colón que fue terreno de disputas por su valor simbólico. Históricamente este estuvo emplazado detrás de la Plaza de Mayo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hasta julio de 2015 que fue trasladado a la Costanera del Río de la Plata.

cultura y civilizaron a los indígenas que representaban la barbarie. Asimismo, bajo esta mirada se promovieron una serie de ideas y valores respecto a los pueblos nativos. Desde el revisionismo histórico se cuestiona totalmente esta visión e interpretación por considerarla simplista y falsa.

Es importante destacar que desde el año 1917 dicha efeméride llevaba el nombre de “Día de la Raza”. Recién en el año 2010²⁵, respondiendo a los históricos debates en torno a la lectura e interpretación de esos hechos, se comenzó a denominar “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. El cambio pretendía instalar tal conmemoración como un *día de reflexión y de diálogo intercultural*, buscando valorar la totalidad de culturas que pueblan el continente americano, entre ellos los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En esta escuela notamos, en sintonía con el contexto socio político de ese entonces, una posición crítica sobre la visión eurocéntrica que habla del descubrimiento de América. Los docentes no hablan de descubrimiento sino de conquista y remarcan que América no era un continente deshabitado.

“El otro año me tocó Colón. Recuerdo que trabajamos con un cuento de cuando estaban los indígenas que era todo tranquilo. Después vinieron ellos y quisieron apoderarse de las tierras [...] Llegó Colón con las carabelas y quería cambiar todo. Ellos vivían tranquilos.” (Docente 4).

“Hay que volver a ver esto del descubrimiento de América como nos lo enseñaron a nosotros. Desmitificar eso. Hay otra mirada. Hay que tomarla y trabajarla...” (Docente 5).

“Nosotros vemos mucho de historia en la parte relacionista. Una parte de la historia que cuenta algo distinto. Entonces si a vos te toca un acto por ejemplo del 12 de octubre, no vas a disfrazar a los chicos. Vas trabajando ahí un poco en la diversidad, pensamientos diferentes...” (Docente 6).

Esta visión que sostiene los docentes la podemos encontrar también en el discurso pronunciado durante el acto escolar, el día 12 de octubre de 2015.

“Por eso, el 11 de octubre fue el último día de libertad de América. Antes este día se llamaba el día de la raza. ¿De qué raza estamos hablando? El término raza sirvió solamente para incentivar el odio entre los hombres de distintas culturas.

Colón fue un comerciante aventurero que se tropezó con un continente maravilloso donde los hombres vivían en libertad y en armonía con la naturaleza. Él rápidamente los esclavizó y los puso a buscar oro para los Reyes Católicos. En treinta años la población de

²⁵ El cambio de denominación fue otorgado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismos (INADI) y, posteriormente por decreto presidencial N° 1584/2010, emitido por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

las Antillas fue exterminada por los invasores empachados de codicia.” (Acto del 12 de octubre de 2015).

Como vimos anteriormente, los docentes constantemente buscan contribuir a la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes mediante la generación de preguntas y relatos variados. Sin embargo, en este abordaje de la historia notamos una visión un tanto estereotipada de los roles y las características de los sujetos donde unos son presentados como tranquilos, buenos y pacíficos y, los otros, como violentos, malos y explotadores. Como señalan Carretero y Borrelli (2008), “las lecturas morales de los conflictos recientes, que dividen en oposiciones binarias de ‘héroes’ y ‘villanos’ a los protagonistas del pasado, pueden ser particularmente efectivas por su potencia para simplificar la comprensión histórica y resguardar las visiones positivas de la historia nacional” (p. 6).

Tanto la visión oficial tradicional como la crítica que sostienen en esta escuela son construcciones de la historia que pecan de cierto maniqueísmo. Ambas posturas muestran una versión un tanto simplificada, donde los hechos son entendidos como resultado del accionar de ‘buenos y malos’, negando, desconociendo o simplificando los procesos, los contextos y los sujetos colectivos.

Como pudimos ver, si bien los actores no mencionan una adhesión a una línea política, sí trazan sus expectativas sobre la construcción de un presente y un futuro en torno a la idea de forjar una Patria Grande. De igual modo podemos ubicar la presencia de un discurso ideológico y político que se expresa en torno al apoyo público que hacen los docentes en torno a los reclamos y derechos que manifiestan los pueblos originarios.

“Hoy, a más de 500 años, la conquista sigue y sigue la lucha desigual de los mapuches contra el emporio Benetton, dueño de 900.000 hectáreas en la Patagonia. En este territorio entrarían varios estados europeos, pero no les alcanza y quieren quitarle la poca tierra que les quedó a nuestros habitantes originarios después del saqueo de Roca y sus secuaces.” (Acto del 12 de octubre de 2015).

En la celebración de la efeméride también observamos que tuvieron lugar las voces de los estudiantes, práctica muy distintiva de esta cultura escolar. Se compartieron las reflexiones que surgieron cuando abordaron el tema en clase y éste refleja un trabajo áulico en concordancia con esta versión de la historia ya mencionada. En el documento que refleja el esquema del acto escolar elaborado por los maestros, “Día de la Diversidad Cultural Americana”, figura del siguiente modo:

“Después de charlas con los chicos sobre la conquista, surgieron estas simples palabras:

Marta, Colón no descubrió nada, todo ya existía.

Sandra: Se mataban a los aborígenes por ser diferentes.

José: Cuando llegaron a AMÉRICA ya había personas, o sea que los aborígenes descubrieron AMÉRICA. A los aborígenes les gustaba pintarse el cuerpo para gustarse.

Marcelo: No fue bueno que Colón haya llegado a AMÉRICA, porque esclavizó y trató a las personas como salvajes...”

Para finalizar el acto escolar los alumnos junto a las docentes realizaron una obra de teatro que representaba una parodia de la visión eurocéntrica que hace énfasis en el ‘descubrimiento de América’. La mirada que enaltece la figura de Colón estaba representada por las maestras y la mirada crítica por los estudiantes.

“- Cristóbal Colón ha sido un prócer para nosotros llegado de la madre patria con sus tres carabelas, él nos ha descubierta allá por 1492, él... él... él fue un padre, -dice recorriendo el sum emocionada- él nos ha dado un lenguaje, nos ha dado una cultura, nos ha vestido... -mira a los alumnos y ve a uno levantado la mano y grita- ¿Qué querés?

-Seño a mí no me vistió Colón, me vistió mi papá con ropa que fuimos a comprar el domingo a la salada.

-Te podés callar la boca insolente que estoy hablando de los indiecitos de 1400 y pico y no de los indiecitos de ahora.

-Pero seño no se dice indios, se dice aborígenes.

-BASTA! Basta! Vamos a ensayar -y saca la ropa de arpillera y ponchos.” (Acto del 12 de octubre de 2015).

La reproducción de esta escena escolar caricaturesca nos habla del contexto socio histórico donde conviven y se disputan distintas versiones sobre los hechos del pasado y, puntualmente, sobre la interpretación de la llegada de Colón a América. Asimismo, nuevamente nos encontramos con las características de una cultura escolar que posibilita la circulación de historias, costumbres y tradiciones de los pueblos de América Latina.

PROYECTOS INSTITUCIONALES Y DIVERSIDAD CULTURAL

A continuación, de modo cronológico, analizaremos dos proyectos institucionales plausibles de ser pensados desde la perspectiva intercultural en tanto habilitan el mutuo aprendizaje entre los distintos saberes culturales (Sagastizabal, 2006) a partir de niveles simétricos de intercambios. “Identidad y Multiculturalidad” y “Comunicaciones” son

proyectos de la escuela que, tanto en sus fundamentos como a lo largo de su desarrollo, fueron contruidos reconociendo las características de la comunidad.

Como parte de los antecedentes de estos proyectos podemos ubicar en los años 2009 y 2010 Festivales Comunitarios en los cuales se realizaron murales colectivos y Ferias de Juegos, donde se convocó a otras escuelas y se desplegaron talleres recreativos, de literatura y narración y espectáculos con músicos del barrio. Todas estas iniciativas, según los docentes, tuvieron el mismo objetivo: defender la educación pública y consolidar la relación de la escuela con la comunidad.

Sobre el nacimiento de los Festivales Comunitarios los docentes escribieron:

“...pintaron manos, cantaron voces y se abrieron ojos de todos los colores y sabores, compartiendo la conciencia de estar en el mismo lugar del mundo. Argentinos, bolivianos, paraguayos, peruanos, chilenos y uruguayos nos juntamos sin preguntar de dónde había salido cada uno. Hubo -además del mural colectivo- talleres de ajedrez, cocina, percusión, malabares, títeres, pintacaras, armado colectivo de una frase para el mural, dibujos en la calle, alfombra de libros, exposición de trabajos de los alumnos, almuerzo compartido, pintada de guardapolvos, radio abierta, fútbol, bailes, danza árabe, folklore, payasos, teatro comunitario y murga.” (Documento Proyectos Comunitarios y Literatura).

En el 2011 la escuela plantea como parte de su desafío institucional trabajar la diversidad cultural. Comienza así el proyecto que denominan “Identidad y Multiculturalidad”²⁶. La mayoría de los entrevistados se refiere a este como el principal de los últimos tiempos. Varios manifiestan que duró dos años o más, otros dicen que las propuestas actuales derivan de él y, muy pocos, dicen no conocer los proyectos institucionales que se vienen realizando. Más allá del diferente grado de conocimiento de los actores sobre estas iniciativas, todos destacan los festivales comunitarios, las ferias de juegos y la construcción de los murales colectivos como marcas distintivas de esta institución.

En la charla que sostuvimos con las dos vicedirectoras sobre el origen del proyecto “Identidad y Multiculturalidad” surge lo siguiente:

“— ¿Cuál va a ser el proyecto escuela? ¿Cuál es la problemática? Todo surgió también porque nuestra escuela está dentro de un complejo de edificios, pero asisten chicos de otros complejos, de la villa Cildañez, de la villa... Entonces es como que cada uno tiene sus características. Conviven muchas modalidades de vida [...] Y muchas veces surgían problemas de convivencia, de discriminación, ‘que el boliviano’, ‘que el paraguayo’. Entonces, ahí surgió como necesidad el proyecto de trabajar eso y bueno, cada maestro lo

²⁶ Documento “Proyectos Comunitarios y Literatura” elaborado por los maestros y las maestras de la escuela. Sin fecha.

abordó de diferentes formas [...] Se trabajaron distintas leyendas de la Argentina, después se plasmó, digamos, los chicos hicieron dibujos de estas leyendas y se armó un mural, articulado con plástica que está en el patio circular.” (Vicedirectoras).

Durante todo el año se realizaron distintas actividades por cursos y de manera colectiva en torno a la identidad latinoamericana. Como cierre del proyecto se llevó a cabo un festival en conjunto con toda la comunidad donde se hicieron juegos, talleres y espectáculos musicales. Para la mayoría de los actores dicho evento resulta emblemático porque generó otras formas de habitar la institución al tiempo que se convirtió en un clásico de la identidad de la escuela.

“El producto final fue una exposición [...] en segundo grado habían empezado a trabajar con la alimentación, las distintas comidas, armaron un recetario. Después, en otro año, trabajaron tomando la yerba mate y vieron el circuito productivo de la yerba como algo tradicional de la Argentina.

— El tema de las remeras. Con tecnología estamparon remeras con distintitos dibujos característicos de cada país.

— E: ¿Eso se hizo como parte del proyecto institucional?

— Sí, para el cierre del proyecto institucional.

— Sí, bailaron carnavales, ¿te acordás?

— Sí, digamos, cómo se festejan los carnavales en distintos países, en distintas culturas. Y después hubo gente que trajo comida autóctona.” (Vicedirectoras).

El trabajo con cuentos, tradiciones, leyendas y música latinoamericana se tradujo en expresiones gráficas para finalmente plasmarse en un mural colectivo fruto del trabajo sobre la identidad de los pueblos latinoamericanos.

“De esas narraciones nacieron dibujos, pinturas y trabajos plásticos de niños y niñas [...] se juntaron para componer una obra colectiva enlazando figuras que forman un tapiz de tradición y raíz cultural. La comunidad de la escuela se reunió para celebrar la diversidad que la nutre, flor hermosa de identidad nuestra americana. Además del mural colectivo hubo talleres, juegos y números organizados por docentes y alumnos. La mejor manera de defender la Escuela Pública: llenándola de construcción y creación colectiva.” (Documento Proyectos Comunitarios y Literatura).

Mural pintado en el patio durante el Festival por la Diversidad Cultural.



Este primer evento se llevó a cabo un día sábado y fue el inicio de una serie de festivales que se repiten hasta la actualidad. El hecho de que se haya realizado por fuera de la jornada escolar conlleva la marca implícita del compromiso, la responsabilidad y el sentido de pertenencia. Todos elementos que dan cuenta de la construcción colectiva que se va gestando y que, a su vez, conforman la cultura escolar sobre la que nos hemos referido en el capítulo anterior.

“Cuando abrís la escuela con otra finalidad que no es pura y exclusivamente la del trabajo, sin guardapolvo, al lunes siguiente tenés otro nivel de pertenencia con el edificio. Y eso se refleja en el clima del aula del día lunes. Es otro clima. Que es algo que nosotros cuando pensamos en esto de los festivales no tuvimos tanto en cuenta. Esto de mejorar el trabajo áulico...” (Docente 5).

Sobre el proyecto institucional existente al momento de la investigación encontramos distintas posiciones y saberes. La mayoría comenta que se trata de ‘Comunicaciones’ y que el mismo se desprende del trabajo que vienen realizando sobre ‘Identidad y Multiculturalidad’. Sin embargo, algunos maestros dicen desconocer el eje del trabajo anual y muy pocos refieren que no hay un proyecto transversal vigente.

“La verdad, no sé cuál es el proyecto de este año. Creo que continúa el otro que hicimos de multiculturalidad...” (Docente 2).

“...además de escuchar música a veces logramos que los pibes toquen en la entrada [...]. Entonces a partir de eso es que, me parece, se le puso ‘Comunicación’ al proyecto pero en realidad tiene que ver con la expresión y sobre todo con continuar lo que anda: murales, obras de teatro, música, festivales.” (Docente 1).

Entre aquellos que reconocen el proyecto sobre las comunicaciones y trabajan desde ese marco hay discrepancias en la fundamentación y los objetivos que se proponen. El discurso de las vicedirectoras hace foco en las diferencias comunicacionales asociadas a las culturales que evidencia cierta jerarquización de la valorización que se tiene de las distintas nacionalidades y sus características. Señalan una ponderación mayormente positiva para las capacidades comunicacionales de los argentinos y se proponen darles herramientas a los alumnos migrantes para que se expresen según esos códigos culturales.

“Trabajamos la comunicación que tiene también amarrado el tema de la multiculturalidad porque tenemos tantas características distintas que a nosotros nos sobra capaz comunicarnos pero a los hijos de bolivianos les re cuesta expresarse...” (Vicedirectora 2).

“Esto de poder irse a su casa y expresarse porque ellos viven en un círculo vicioso. Porque su familia está acostumbrada a estar con las mínimas palabritas y mucho más para dentro...” (Vicedirectora 1).

Charlando con los docentes encontramos que postulan otros argumentos para encarar el proyecto. Varios plantean un abordaje donde las culturas son igualadas y la dirección del trabajo apunta a que todos puedan expresarse según sus tradiciones y modos de comunicación. Se plantean, asimismo, favorecer la interacción entre los alumnos y sus saberes culturales.

“Cuando trabajamos en lengua un enfoque o un punto crucial del enfoque de la lengua pasa alrededor de esto porque cuando enseñamos lengua no enseñamos “Cómo se debe hablar”, no enseñamos “Cómo hay que decir las cosas”, sino que el hablar lo enseñamos, lo pensamos, reflexionamos acerca de cómo el pueblo habla. Nosotros nos expresamos con el lenguaje. Entonces ahí sí aparecen muchas “maneras de decir” que son todas las que usa el pueblo para expresarse. Algunas están legitimadas por la Academia Española y otras no, pero no nos interesa a nosotros [...] Por ejemplo, muchos pibes bolivianos dicen ‘en ahí’, ‘en acá’, ‘en allá’, o sea usando la preposición primero al adverbio de lugar y para la Real Academia así no se dice. Pero sí se dice porque se dice, porque se escucha. Vale, vale perfecto [...] Hay que legitimar, por supuesto, y validarlo. No porque no lo diga la Academia, sin importar lo que diga la Academia. Importa lo que ocurre cuando el pueblo habla y se expresa. Lo mismo con la música.” (Docente 1).

“Es una necesidad que todos puedan mostrarse tal cual son, no sentirse menos, compartir un vocabulario que capaz no es el de todos los días. A veces la comunicación es un obstáculo y por eso se está haciendo este año lo de la comunicación.” (Docente 6).

La distancia entre el argumento que dan las autoridades y el cuerpo docente nos llevan a plantear nuevamente un escenario escolar donde son los maestros quienes en su labor pedagógica cotidiana coordinan prácticas que incluyen la perspectiva intercultural.

Para concluir diremos que ambos proyectos se destacan por la búsqueda de construir una escuela donde converjan múltiples saberes culturales y donde todos los estudiantes se sientan reconocidos y valorados. Este tipo de experiencias son posibles gracias a las características antes descritas de una cultura escolar (Viñao, 2002) que estimula el trabajo colectivo, el compromiso con la población y la mirada desprejuiciada sobre el origen y la condición social de los estudiantes. En otras palabras, podemos decir que hay una perspectiva intercultural en tanto habilitan el tránsito de códigos culturales y simbólicos a partir de proponer relaciones simétricas de mutuo reconocimiento y valorización.

Concepciones sobre cultura e identidad

Cuando se les pregunta a los docentes por las diferencias culturales o los rasgos de la cultura de sus estudiantes nos encontramos con que ellos prefieren hablar de identidad más que de diversidad cultural. También debemos destacar que la mayoría de las veces se refieren a sus alumnos sudamericanos dejando afuera de ese “nosotros” una gran cantidad de nacionalidades y culturas que están presentes en esta escuela.

En cuanto a la idea de identidad a lo largo de esta investigación hemos notado distintas acepciones. Por un lado, nos encontramos con el grupo de docentes que desde un discurso militante concibe la identidad nacional como latinoamericana y, por otro lado, la vemos asociada a la concepción que tienen los actores sobre los estudiantes y grupos de estudiantes de características étnicas similares. Esto último nos remite a la pregunta por cuáles son las cualidades que según estos docentes definen a sus alumnos.

En varias ocasiones, en este espacio escolar, “lo validado” como rasgo cultural para hablar de identidad se asocia con un pasado originario, indígena u aborígen. Bajo esta perspectiva pareciera que estas culturas no hubiesen sufrido modificaciones ni a lo largo de los años ni por el roce con otros contextos. Cuando los maestros asocian la cultura latinoamericana con rasgos de la cultura aborígen olvidan que, como dice García Canclini (1990), “los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas.” (p. 71).

“En 4to. grado ellos ven la cultura aborígen previo a la llegada de los españoles. Y ellos se sienten orgullosos y traen cosas, aportan, dan a conocer su cultura. En general, cuando vemos este tema empiezan ellos dando la clase. Después, quizás, yo los hago reflexionar sobre el concepto de cultura...si había, si no había, si la trajeron los españoles...” (Docente 7).

La asociación entre identidad y rasgos originarios también asoma cuando se refieren a los Festivales Comunitarios que realizan en los cuales se presentan distintas expresiones artísticas y culturales donde lo validado resulta ser aquello que no ha sufrido modificaciones con el advenimiento de la modernidad.

“... cierran con números musicales o números artísticos. La última fue Juan y Marcos, hijos de bolivianos, pero con fuertes rasgos culturales y grandes músicos, excelentes músicos. Tocarón Circus y Xenon. Y tocarón como los dioses porque tocan muy, muy bien. Y estuvieron las chicas que armaron una coreo con un tema de Daddy Yankee: otro estilo pero lo armaron ellas y a su modo; los pibes que hicieron el de skate; y otros que hicieron una cosa de música electrónica [...] la coreografía esa de música electrónica no causó sensación, no conmovió nada pero tiene que ver con lo técnico también más que con lo cultural. Los pibes que tocarón sayas bolivianas tocarón muy bien y dejaron a todos así. [...] Los distintos rasgos culturales, algunos por ahí más impuestos que otros, pero bueno...” (Docente 5).

En este relato se puede ver cierta concepción de la música electrónica como algo ‘técnico más que cultural’ donde, en cierta medida, se desconoce el desarrollo cultural y creativo que implica. Tanto ese estilo musical como el reggaetón, al cual también hacen referencia, son vistos como algo impuesto, extranjero, algo que viene de afuera e invade lo que ellos consideran ‘la esencia’ de las culturas.

Otra práctica habitual de esta escuela son las Ferias del Plato que organizan los docentes donde los estudiantes traen comidas y vestimentas típicas de sus colectividades. Aquí, frente a la pregunta de cuáles son los platos que traer para compartir y si tienen lugar todas las culturas que conforman el escenario escolar, vemos que, nuevamente, lo validado se relaciona principalmente con los pueblos latinoamericanos y con aquello considerado autóctono.

“Hay un caso de una nena que la mamá es paraguaya y cocina bastante comidas típicas. Y siempre trae. Nosotros hacemos una ‘Feria de Platos’ y algunas hasta vinieron con la ropa típica. Y todos muy contentos. No es que esconden su cultura.” (Docente 7).

“...organizamos para mitad de junio una Feria del Plato donde cada uno trae un plato típico, de Bolivia, Paraguay, o algún objeto o ropa. Los chicos están muy entusiasmados con esta idea. Se entusiasman y traen cosas para compartir.” (Docente 5).

Todas estas prácticas descriptas permiten que circulen aspectos de la identidad de los chicos. Sin embargo, en muchas oportunidades estas aparecen asociadas a representaciones folclóricas de las colectividades. Es decir, se priorizan y se exhiben ciertos rasgos que se consideran esenciales y propios pero se pierde de vista cierta mirada histórica y social de esos procesos culturales.

Hasta aquí hemos visto cómo, a través de estas asociaciones, se asignan cualidades fijas y se exaltan ciertos rasgos culturales, como instrumentos musicales, narraciones, vestimentas y comidas para definir a los estudiantes. Esto trae aparejado el riesgo de generar definiciones en las cuales los chicos no se sientan identificados en tanto hoy se sabe que compartir la nacionalidad o algún atributo en común no nos permite hablar de una necesaria relación identitaria o de características culturales homogéneas. En otras palabras, el peligro de esta mirada es que trae aparejada cierta esencialización de las culturas y el posible desarrollo de prácticas que tiendan a reificar las diferencias.

En esta escuela, como en toda institución, hay discursos heterogéneos, dinámicos y muchas veces contradictorios. Todos tienen en común el respeto y la valorización de las distintas nacionalidades pero, por un lado, nos encontramos con aquellos que recuperan lo andino, aborígen y originario como si estas fuesen las principales características de esas culturas y, otros en cambio, plantean una mirada más cercana a la hibridación cultural (García Canclini, 1990).

Para García Canclini (1990) la cultura es una mixtura de otras culturas que conviven en su interior y la hibridación cultural es un proceso natural de transformación y cambio. Desde esta concepción no habría rasgos culturales rígidos sino mezclas entre lo antiguo y lo moderno, el pasado y el futuro, lo latinoamericano y lo europeo, etc. Este enfoque está en sintonía con los planteos de quienes prefieren hablar de identificación, en lugar de identidad, en tanto categoría que permite pensar los procesos y por ende abordar la identidad de manera dinámica, cambiante y situada en un tiempo y espacio (Hall, 2003; Brubaker y Cooper, 2001). Como señala Stuart Hall (2003), “el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en proceso.” (p.15).

“Maurito [...] es hijo de jujeños; Paola, que está al lado, es hija de bolivianos. Comparten algún parecido en el acento, comparten quizás alguna comida. Por otro lado, la colectividad boliviana, por ejemplo, tiene tal cantidad y raigambre que excede, por ejemplo, sus costumbres alimenticias a la comunidad boliviana. Por ejemplo, las empanadas salteñas las come mucha gente que no es boliviana. O las salchipapas son una clásico, también las

comen muchos que no son bolivianos. Ellos dos comparten muchas cosas, sin embargo nacieron en países distintos... ” (Docente 1).

Los procesos de hibridación y encuentro entre culturas (García Canclini, 1990) los podemos rastrear en los mitos, la música y narraciones que circulan en la vida escolar más allá del grado de reconocimiento que los actores tengan de los mismos.

En el año 2014, la escuela celebró los 25 años de su creación y para ello elaboró un discurso²⁷ que versa sobre la identidad latinoamericana e institucional. En el mismo se cuestiona los límites de las apropiaciones culturales al preguntarse por el origen, las costumbres y los usos de distintas prácticas, creencias, bailes, etc. Desde esta posición la escuela entendía la identidad como algo dinámico, flexible y en permanente interacción con otras culturas.

“La cuestión es que toda identidad está formada por muchas identidades. Por eso es imposible hablar de “lo nuestro” sin pensar en lo de nuestros hermanos, lo de nuestros abuelos o lo de quienes vendrán. ¿Qué es eso de “lo nuestro”? Veamos... ¿La murga, la cumbia, músicas que nacieron de los negros traídos de más allá del mar? ¿El rock, hijo de un ritmo que tocaban los esclavos en norteamérica? ¿El tango, que es tan andaluz como africano, gaucho o alemán como su bandoneón? La zamba tan tucumana, tan salteña, es hija mestiza de indios y negros -como su nombre lo indica- y prima hermana de la zamacueca peruana. ¿Argentinísima entonces? El cuarteto cordobés tiene tarantella italiana, pasodoble español y tambores tropicales. ¿Quién lo inventó entonces? ¿Las empanadas, hechas con papa del Inca, con ají diaguita, con humita puneña? ¿La pizza italiana preparada con tomate azteca? El chicle y el chocolate son palabras e inventos de los indios aztecas hace más de 500 años en lo que hoy es México. ¿De dónde salieron las ojotas y las vinchas -tan quechuas como sus nombres- el ananá y el florido jacarandá -guaraníes como sus nombres-? ¿Y el mate, que lleva nombre del Cuzco y yerba del Paraguay? [...] Conclusión: ¡mala noticia para los que no pueden aceptar estas verdades! No hay una esencia propia, un ser nacional, una identidad argentina sin el aporte indispensable del vecino, habitante del mundo y de la historia...” (Documento Palabras para los 25 años de la Escuela).

Este discurso, centrado en las *“huellas que los demás dejan en nosotros”*²⁸, celebra la identidad de la escuela en términos de identificación convocando múltiples voces, nacionalidades y rasgos étnicos. Aquí las distintas culturas y orígenes entran en diálogo dando cuenta de los procesos de hibridación cultural (García Canclini, 1990).

Para concluir diremos que, más allá de la diversidad de concepciones y prácticas propuestas, nos encontramos con experiencias interculturales en tanto se configura un

²⁷ El discurso está plasmado en un documento escrito llamado “Palabras para los 25 años de la Escuela”, firmado por todos los maestros de la escuela.

²⁸ Frase extraída del documento Palabras para los 25 años de la Escuela.

escenario escolar que pone en pie de igualdad a las distintas culturas y posibilita la circulación y el diálogo entre ellas. Dichas comunicaciones, como hemos visto, se valen de las expresiones artísticas que funcionan como puentes para el aprendizaje.

PALABRAS DE CIERRE

El recorrido del presente capítulo nos permitió analizar las prácticas institucionales a la luz de la perspectiva intercultural. Fuimos entrelazando las características de la cultura escolar con el desarrollo de proyectos y prácticas comunitarias, colectivas y artísticas y nos centramos en las representaciones institucionales sobre identidad, cultura, diversidad e historia.

En primer lugar, nos detuvimos en la concepción de identidad latinoamericana que impulsa un grupo de maestros pero que es acompañada por la mayoría. Analizamos también la presencia de un posicionamiento político ideológico con relación a un contexto histórico social específico y fuimos observando de qué modo estas creencias se ponen en juego en las prácticas.

En el segundo apartado, indagamos las concepciones que tienen los actores sobre los hechos del pasado y su impacto en la construcción del presente y el futuro. Estudiamos las interpretaciones que sostienen de la historia y cómo estas influyen en los contenidos que deciden resaltar y en aquellos que prefieren descartar. Para esto nos basamos en el estudio de la efeméride del 12 de octubre y en aquellas experiencias que se producen dentro del aula donde los saberes de los alumnos son puestos en relación con los contenidos escolares.

En el último apartado analizamos los proyectos institucionales que abordan la diversidad y focalizamos en aquellos cuya construcción y desarrollo responden a la lógica intercultural. Asimismo, nos preguntamos cómo definen los docentes a los estudiantes y cuáles son las cualidades que deciden destacar. Señalamos que coexisten e interactúan miradas que asocian la cultura de los inmigrantes latinoamericanos con lo indígena, con concepciones más amplias que dan cuenta de la hibridación cultural.

Lo que podemos decir luego de este recorrido es que seguimos descubriendo un modo de trabajo colectivo que invita a los estudiantes a compartir experiencias y tradiciones y da voz a los distintos saberes que circulan en la escuela. Voces que aparecen más fácilmente

mediante expresiones artísticas como ser la pintura de murales, lectura de cuentos y leyendas, obras de teatro, eventos musicales, etc.

REFLEXIONES FINALES

Llegado el final de esta investigación consideramos necesario retomar las preguntas y los objetivos que nos planteamos al comienzo. En primer lugar, recordamos que esta tesis nació con el objetivo de transformarse en una caja de herramientas pedagógicas para quienes quieran alcanzar la construcción de una educación intercultural. Nuestro interés fue desarrollar, no solo un texto académico, sino un material de consulta para profesionales de la educación. Hoy, como parte de estas reflexiones finales, afirmamos que en este escrito pueden encontrarse una serie de propuestas y experiencias que evidencian un trabajo con la diversidad desde la perspectiva intercultural.

A lo largo de la tesis, hemos estudiado las características de una institución que pone a prueba sus recursos e imaginación para generar propuestas que permitan que los saberes de sus alumnos, en relación con su origen y cultura, circulen en el escenario escolar y entren en interacción con los contenidos establecidos dentro del currículum prescripto, pero también con los saberes culturales que portan sus compañeros.

Nuestro objeto de estudio han sido las prácticas escolares cotidianas que se desarrollan en una escuela de nivel primario donde asiste una población sobre la cual recae una doble estigmatización dada tanto por su nacionalidad como por su condición de pobreza. Frente a esta realidad, la escuela, como fruto del trabajo colectivo, el compromiso con la comunidad y la educación pública, se ha transformado en una institución de referencia, con autoridad y coraje para diferenciar lo que sucede en los barrios, de lo que pasa dentro de la institución. En otras palabras, aquí, el formato escolar funciona como lugar protegido y separado de la lógica discriminatoria y jerarquizada que circula socialmente.

Como paso necesario para el análisis de las prácticas escolares, observamos las características de la institución y del equipo docente que funcionan como condiciones de posibilidad para la emergencia de dichas experiencias. Vimos con atención las características de la cultura escolar y, más precisamente, la cultura empírica (Escolano, 2008) que remite al oficio de los docentes y a la transmisión y circulación de prácticas. Nos detuvimos en aquellas propuestas pedagógicas que apuntan a tomar distancia del objetivo histórico homogeneizador de la escuela y, en cambio, alojan la diversidad.

En vistas a comprender las características de la cultura escolar y las circunstancias que hacen posible la presencia de prácticas interculturales, hemos comprobado que existe un

grupo de maestros que impulsa múltiples proyectos que abordan la diversidad. Se trata de un equipo consolidado, que comparte modos de hacer y pensar, con una posición política ideológica reflejada en un discurso militante y la ferviente defensa de la educación pública. Hemos detectado, asimismo, que tienen muchos puntos en común en las concepciones acerca de los hechos del pasado y, específicamente, sobre cómo leer el “descubrimiento de América”. Esto tiene su correlato en la forma de pensar la identidad nacional, así como de enseñar de la historia. A la vez, destacamos que, si bien este grupo de docentes suele dar el puntapié inicial de muchos proyectos, la mayoría de los otros maestros acompañan esas iniciativas, suman su propio trabajo así como ideas y nuevas propuestas. Tanto las actividades que realizan en torno a la bandera nacional como la construcción de los festivales son ejemplo de lo mencionado.

Por otra parte, nos hemos encontrado con una vasta producción escrita, elaborada por el grupo de maestros, en las que constan sus prácticas y fundamentos. Estos registros son avalados por todo el colectivo docente y ampliamente difundidos, en contraposición con lo que sucede en otras instituciones escolares donde las prácticas muchas veces se diluyen por falta de registro o continuidad laboral del personal docente. En esta escuela, en cambio, la materialización resulta un intento de generar cierta perdurabilidad de las prácticas más allá de las personas y de esta escuela en particular. Esto nos permite suponer que subyace la idea de un legado. Por ello, afirmamos que la cultura escrita referida está en sintonía con el objetivo de esta tesis: servir de insumo para otros actores educativos.

En cuanto a la pregunta central de nuestro estudio, sobre si existen en esta escuela prácticas que habilitan la interacción entre los distintos saberes culturales, nos encontramos, a diferencia de las claras y prolijas definiciones sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad que se plantean desde el mundo académico, con una mixtura de discursos y prácticas. Tensión, convivencia, contradicción y multiplicidad son términos que definen este escenario escolar y ello se refiere tanto al alumnado como a los profesionales y al encuentro entre ambos actores.

El principal acuerdo institucional sobre el abordaje de la diversidad es el reconocimiento y la valorización de las diferencias que convergen en la escuela. Las mayores divergencias las encontramos en las miradas que coexisten a la hora de pensar la identidad de los estudiantes y el efecto que esto tiene en las prácticas. En cuanto a esto último notamos que en algunos momentos priman las prácticas ligadas a la exhibición de ciertas cualidades culturales que luego parecen no ser retomadas ni puestas en diálogo con otros saberes

culturales. Junto con estas, en otras oportunidades observamos que no solo hay circulación de múltiples saberes sino interacción y aprendizaje entre estos. Ambas experiencias están presentes en esta institución, aunque las últimas son las que más se acercan a la perspectiva intercultural.

Hemos visto cómo los proyectos institucionales que desarrollan abordan la diversidad cultural y funcionan como marcos de referencia para el despliegue de experiencias interculturales. También analizamos de qué manera, a partir de ellos, se realizan múltiples actividades que dan lugar a la circulación de saberes, al tiempo que se propician experiencias de intercambio y aprendizaje. A fin de entender la lógica de esos intercambios, no solo vimos la mirada que tienen los docentes sobre sus alumnos, sino que nos preguntamos cuáles son las cualidades que para ellos definen la identidad y las culturas de sus estudiantes. Y luego analizamos las prácticas concretas que crean para habilitarlas y ponerlas a jugar en la escena escolar.

En varias oportunidades notamos que los actores asemejan la identidad de sus alumnos con rasgos culturales considerados autóctonos u originarios. Creencia que tiende a reflejarse en prácticas vinculadas a exhibir representaciones folclóricas y estereotipadas de las colectividades. Junto con este tipo de propuestas, también encontramos otras, donde, a través de múltiples expresiones artísticas, la identidad se concibe de manera dinámica, producto de transformaciones y procesos de hibridación cultural.

Consideramos que el riesgo de pensar la identidad de manera rígida e invariable es, por un lado, que los estudiantes no se sientan identificados con esa construcción que hacen de sí mismos y, por otro lado, que queden encasillados y condicionados en un molde que no les permite ampliar y realizar un recorrido personal que se abra de las referencias y prácticas culturales que les propone desde la escuela. En cambio, cuando se concibe la identidad cultural de manera más cercana a la idea de identificación (Hall, 2003), es posible que los alumnos se sientan más convocados e incluidos. Hoy por hoy, hablar de lo propio y característico de una cultura resulta casi imposible, no solo porque los procesos de hibridación son inherentes a las mismas, sino por el contexto de un mundo globalizado donde reinan fuertes y rápidas transformaciones sociales, comunicacionales y tecnológicas. En esta institución, en reiterados discursos y sobre todo en el documento sobre los 25 años de creación de la escuela, emerge la noción de identidad como un proceso en constante construcción y movimiento, lo cual también incide en las prácticas cotidianas, tengan o no el fin de abordar la diversidad.

Pudimos observar que los actores realizan prácticas tendientes a construir un pensamiento crítico en sus estudiantes mostrando otras realidades y mundos posibles y, en otras ocasiones, también suelen realizar actividades más cercanas a la cosificación de ciertos rasgos culturales. Es decir, conviven discursos y prácticas que, por un lado, esencializan y, en cierta medida, reifican las diferencias junto con otras que buscan ampliar horizontes y ofrecer marcos de referencia diversos.

Lo expuesto sobre la presencia de discursos y prácticas heterogéneas responde a la propia lógica institucional. Sin embargo, debemos destacar que la interculturalidad en las escuelas presenta un doble obstáculo. En primera instancia porque se trata de una propuesta que no es acompañada por otras instituciones ni por la sociedad en general. Esta última sigue sosteniendo la hipotética superioridad racial de algunas naciones en desmedro de otras. Y, en segunda instancia, porque existe una dificultad estructural que radica en que el dispositivo escolar no fue pensado para alcanzar el pluralismo y la diversidad en su interior y, en cambio, el objetivo con el que se delineó fue el de homogeneizar a la población.

A lo largo de esta investigación, en reiteradas oportunidades, hemos visto cómo el discurso de la Patria Grande resulta tan contundente y fundante de las prácticas que pareciera que se dejan de lado otras colectividades que también son parte de la vida escolar. Ubicamos un intento continuo de conformar un “nosotros” bajo la concepción de la unidad de los pueblos latinoamericanos que, por momentos, parece dejar por fuera lo europeo en su totalidad o lo que no encaja en ese designio, incluso manifestaciones culturales contemporáneas que pueden ser elección de los estudiantes. Como consecuencia, aparece cierta negación o un silenciamiento hacia otras culturas, lo cual también impacta en los proyectos y en la circulación de relatos y contenidos escolares.

A la vez, hemos visto, sobre todo a través del estudio de la efeméride del 12 de octubre, la concepción que sostienen los actores sobre los hechos del pasado. Observamos que hay cierta cristalización en los discursos que construyen sobre la historia y su transmisión, donde prima una lectura de la historia como efecto de una dicotomía entre “buenos y malos”. Este pensamiento dual termina, de algún modo, simplificando los procesos históricos y sociales y, en consecuencia, establece una visión jerarquizada y cosificada sobre las diferencias culturales. Un resultado de esta lectura simplificada es que esas concepciones se hacen carne en las prácticas y tiene efecto en la subjetividad de los estudiantes. Esta forma de entender la historia nos dice mucho respecto de la identidad y de cómo esos otros europeos no solo quedan por fuera de la construcción de un “nosotros” sino que son homologables a

enemigos e históricos opresores. En esta visión se rompe con los planos simétricos que se propone desde la interculturalidad como condición de posibilidad para los intercambios.

Por otra parte, observamos el vínculo estrecho entre las políticas de los gobiernos kirchneristas y los discursos oficiales vigentes al momento de la investigación con los sentidos que construyen, sostienen y reproducen los docentes de la escuela en mención. Lo antedicho aparece con fuerza cuando reivindican la historia y la identidad de los pueblos latinoamericanos que tan presente estuvo como parte de la famosa “batalla cultural”. A la vez, la presencia de un discurso militante se observa en mayor medida en el grupo de maestros consolidado que, si bien no hace referencia a un partido político, sí se posiciona con una fuerte convicción con algunos temas, como la defensa de la educación pública y el apoyo al reclamo de los pueblos originarios por sus tierras.

Lo visto a lo largo de este recorrido nos propone remarcar cómo esta escuela se vale del arte, y de sus múltiples manifestaciones, para considerar al otro como un semejante, reconocerlo en sus diferencias e invitarlo a expresarse, compartir y aprender. Asimismo, nos interesa destacar que, dentro de los múltiples sentidos que circulan sobre la tarea docente, prevalecen aquellos centrados en lo pedagógico y en el proceso de aprendizaje. De este modo, arte y aprendizaje se enlazan para contribuir en la formación de los alumnos, generando encuentros y despertando múltiples intereses, saberes y sentimientos.

Por supuesto, quedan aún muchos interrogantes por resolver que podríamos abordar en futuras investigaciones para continuar profundizando en el estudio de estas prácticas. Por ejemplo ¿Cuál es el impacto de estas prácticas en la subjetividad de los jóvenes? ¿Cuál es la relación entre prácticas interculturales, logros académicos y continuidad en los estudios? ¿Es posible trabajar con un currículum intercultural sin caer en esencialismo ni representaciones folclóricas de las culturas? Asimismo, en sentido más amplio, resta el gran desafío de pensar cómo incorporar en la formación docente herramientas para el abordaje de la diversidad desde esta perspectiva intercultural.

Para concluir, diremos que a lo largo de este recorrido hemos tratado de descifrar, cómo estos docentes representan a esos “otros” que invitan a ser parte de ese “nosotros” para construir entre todos una identidad escolar plural y diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp.89- 124) Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Astiz, F. (2014). El Currículum escolar y su abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: revisión y prospectiva. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Beheran, M. (2007). *El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires* (tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Beheran, M. (2009). Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22/23 (67), 375-395.
- Beheran, M. (2012) Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19 (32), 49 - 68.
- Binstock, M. y Cerrutti, M. (2016). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Desarrollo Económico*, 217.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de 'identidad'. *Apuntes de Investigación del CECYP.V* (7), 30-67.
- Brusco, G. R. (2009). Exclusión y lenguaje. Formas de discriminación discursiva en la escuela. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol de. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación* 20 (2), 201-216.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En Carretero, M., González, M. y Rosa, A. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el descubrimiento de América. *Cultura y educación*, 20 (2), 229-242.
- Carretero M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20 (2), 133-142.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.).(2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ceriani Cernadas, P. (12 de marzo de 2011). De políticas migratorias y editoriales políticas: Inmigración y xenofobia. *La Nación*. Recuperado de: www.infojus.gov.ar/index.php?kk_seccion=documento®istro=DOCTRINA&docid=CF110154
- Cesca, P. (2012). Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas. *Propuesta Educativa*, (37), 78- 85.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, (23), 9-32.

- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Davini, M. C. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz, R. (2003). *La Interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Austin, Estados Unidos: Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2152/4096>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- Domenech, E. (2007). La agenda política sobre migraciones en América del sur: el caso de la Argentina. *Revue Europeene des migrations internationales*, 23(1), 71-94.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. *X Jornada LOGSE. La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada, España.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 201-218.
- Escolano, A. (2008). La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica. En J. Mainer (Comp.), *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 145-172). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramoni G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp.126-158). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- García Palacios, M., Hecht, A. y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Giménez, C. (2003). *Qué es la migración. ¿Problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o Interculturalidad?* Barcelona, España: RBA Libros.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, 2 (28), 28–37.
- González, A., y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta educativa*, (35), 105-112.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Holstein, A. (1999). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp.139- 153). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- INDEC (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Resultados definitivos, Serie B N 2. Recuperado de: www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo2.pdf

- Jelin, E. (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En E. González et al (Comp.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica, métodos y fuentes* (pp. 131-153). Ciudad de México, México: UNAM.
- Kaës, R. (1989). Realidad Psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës et al. (Comps.), *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kirchner, N. (2007, Mayo). Palabras del Presidente de la Nación, Néstor Kirchner, en el acto de conmemoración del 197° aniversario de la gesta de Mayo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: www.casarsada.gob.ar/informacion/archivo/25072-
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. Margulis et al. (Comp.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, L. (marzo-agosto de 2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 73-88.
- Martínez, L., Diez, M. L., Novaro, G., Groisman, L. (2015). Migración e interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de antropología y educación*, (9),57-62.
- Merino Mata, D. y Ruiz Román C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, (86), 185-203.
- Messineo C. y Hecht A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anales de la educación común*, (6), 138-143.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135.
- Narodowski, M., (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Navarro Barba, J. (2002). Respuestas educativas a alumnos extranjeros. *Revista de educación*, (329),127-160.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*, 36, 3-13.

- Neufeld, M. R. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En S. Llomovatte (Coord.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.51-59). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires Argentina: Edudeba.
- Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Nobile, M. (2011). *Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización* (tesis de maestría). Instituto de Altos Estudios Sociales-Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* (tesis doctoral). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Novaro G. y Hecht A C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 57-76.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, (7), 49-60.
- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação (UFES)*, 34(1), 47-64.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 459-483.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas. *Argentina NÓMADAS*, 45, 105-121.
- Novaro, G. (Coord.). (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico*

participativo. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto y ADC.

- Novaro, G., Diez, M. L., & Martínez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. Migraciones internacionales. *Reflexiones desde Argentina*, 2, 7-23.
- Novick, S. (Julio de 2005). Evolución reciente de la política migratoria argentina. XXV *Internacional Population Conference*, Tours, Francia.
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (Ed.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Palamidessi, M. (2006). Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica. *Documentos de Trabajo de la OIE sobre el Currículo*, (5).
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. *Modernidad y educación*, 306-331.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sagastizabal, M. (2006). *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Sharp, R. y Green, A. (1975), *Educational and Social Control. A Study in Progressive Primary Education*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Sleiman, M. C. (2018). *Experiencias de interculturalidad en escuelas del área metropolitana de buenos aires: un análisis desde las políticas públicas* (tesis de maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (1989). *Estado y Pobreza: estrategias típicas de intervención/1*. Buenos Aires, Argentina. Centro Editor de América Latina.

- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 133-158.
- Tobeña V. (2015). La historia argentina al banquillo. Sobre los usos políticos del pasado y los regímenes de historicidad. *Estudios sociológicos*, 33, 89-119.
- Tobeña, V. (2019). De la clase de historia a la televisión: la política educativa argentina en torno a la cuestión Malvinas a 30 años de la guerra. *Dados*, 62, 1-30.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, España: Morata.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. *Estudios de caso*. Lima, Perú: IBIS y CARE.

NORMATIVA

- Constitución de la Nación Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 22 de agosto de 1994.
- Disposición 53.253/2005. Programa Patria Grande de regularización migratoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 13 de diciembre de 2005. www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/disposici%C3%B3n-53253-2005-112185
- Funciones del maestro MATE. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, abril de 2014. <http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2014/04/Maestro-Mate-Funciones-V51.pdf>
- Ley N° 25.871. Ley de Migraciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 17 de diciembre de 2003.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Resolución del Ministerio de Educación de la Nación argentina N° 2571-MEGC/2013. Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 9 de agosto de 2013.

DOCUMENTOS, COMUNICADOS E INFORMES

- Comunicado del INADI. Día del respeto a la Diversidad Cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 7 de octubre de 2011. www.inadi.gob.ar/archivo/?p=6835
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/concursoinspectores2008/documentos/marcogeneraldepoliticacurricular.pdf>
- Instituto Nacional contra la Discriminación la xenofobia y el racismo- INADI (2013). *Racismo: Hacia una Argentina intercultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/racismo-y-xenofobia-hacia-una-argentina-intercultural.pdf
- *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa (2007)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>
- *Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo (2007)*.
- Ministerio del Interior de la Nación. Dirección Nacional de Población. Secretaría del Interior (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina. [www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina.pdf](http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico%20de%20las%20poblaciones%20de%20inmigrantes%20en%20Argentina.pdf)
- Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda de la Nación. Dirección Nacional de Migraciones (2018). *Radicaciones Resueltas 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2018.pdf
- Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda de la Nación. Dirección Nacional de Migraciones (2016). *Radicaciones Resueltas 2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/radicaciones_resueltas_2016.pdf

- Organización Internacional para las Migraciones (2012). *El impacto de las migraciones en Argentina. Cuadernos Migratorios N° 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/OIM-Cuadernos-Migratorios-Nro2-El-impacto-de-las-Migraciones-en-Argentina.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). *Condiciones de vida de migrantes en la República Argentina. Caracterización de la población migrante para el seguimiento del objetivo de desarrollo sostenible N°1. Fin de la pobreza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.<http://argentina.iom.int/co/condiciones-de-vida-de-migrantes-en-la-rep%C3%BAblica-argentina-caracterizaci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-migrante>
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. UNESCO. Ginebra, Suiza. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Ginebra, Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

ANEXOS

I. PAUTAS PARA LAS OBSERVACIONES

Descripción institucional:

- Contexto espacial en el que se encuentra.
- Condiciones edilicias (descripción del edificio, qué recursos tiene –SUM, patio, biblioteca).
- Carteles, mensajes en pasillo y demás elementos de interés.

Descripción la situación de clase, el curso, y/o las actividades extracurriculares observadas:

- Materia/ clase / grado/ actividad que se observa.
- Describir las relaciones entre los/las alumnos y con el docente.
- Detallar la actividad que se plantea el docente, y los objetivos de esta.
- Si se trata de una actividad sobre la temática de la diversidad cultural/ las migraciones:
 - Describir el material y/o la consigna utilizada, y la finalidad buscada.
 - Señalar la dimensión de la diversidad cultural que se pretendía trabajar.
 - Asimismo, en el caso de que se haya trabajado un texto, explicitar cuáles fueron las preguntas u orientaciones que se hicieron y cómo fue la dinámica de la clase.
- Señalar alguna particularidad de esta clase si la hubiera.

Descripción de los actos escolares, reuniones docentes y/o prácticas institucionales observadas:

- Actividad que se observa.
- Quiénes participan.
- Reconstruir el escenario en el que tiene lugar la situación a describir.
- En qué momento tiene lugar.
- Cuál es el contenido escolar o tema que se está abordando.
- Qué es lo que desencadena la situación.

- Cuáles son las intervenciones de los participantes.
 - Cómo se desarrolla la actividad/ acto escolar y/o la reunión docente, etc.
 - Describir la modalidad de intercambios comunicacionales que se observa. Detallar las intervenciones de cada uno de los participantes, los temas abordados y cualquier otro material que surgiera del encuentro.
 - Si la situación a describir se desencadena a partir de la utilización de algún material o de consigna, describirlos. Asimismo, explicitar cuáles fueron las preguntas u orientaciones que se hicieron.
 - Señalar si la intención era abordar alguna dimensión referida a la diversidad cultural o no. En caso afirmativo explicitar cuál era.
 - Si se trabajó con una consigna de escritura relevar algunos textos que considere significativos.
-

II. PAUTAS GENERALES PARA CONOCER LA ESCUELA

Preguntas para Directora/ Secretario/ /Docente referente

Descripción del cuerpo docente:

- ¿Cómo está conformado el equipo directivo?
- ¿Cuántos docentes trabajan en la escuela?
- Señale la antigüedad de los docentes, en la docencia y en la escuela, por rangos (por ejemplo, el 30% de los docentes tienen entre 10 y 15 años en la docencia, y trabaja en la escuela hace más de 5 años).

Otras características de la escuela

- Programas socioeducativos en los que participa.
- Talleres extracurriculares (especialmente aquellos relacionados con la diversidad cultural).
- Proyecto institucional actual y su historia (en función de qué va cambiando, quiénes y cómo participan).
- Historia de la escuela (año de creación, algunos hitos, origen y/o modificaciones cualitativas y cuantitativas de la matrícula, etc.).

Descripción de los estudiantes de la escuela:

- ¿Cuántos alumnos hay en la escuela?
 - ¿De qué barrios provienen?
 - ¿De qué países provienen? Porcentajes de países, y si son hijos de inmigrantes, primera o segunda generación.
 - ¿Situación socioeconómica y familiar de los chicos? ¿Cuáles son las principales ocupaciones de los padres?
 - ¿Existe relación entre los familiares de los estudiantes y la escuela? Describir la modalidad de relación y las actividades conjuntas si las hubiese.
 - Señalar otras características del alumnado que considere pertinentes.
-

III. PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

ENTREVISTA A DOCENTES /SECRETARIOS/ PERSONAL AUXILIAR

DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Grado donde da clases:

Nacionalidad:

Barrio donde vive:

TRAYECTORIA DE FORMACION Y PROFESIONAL

- Quisiera que usted relatara brevemente su trayectoria educativa. ¿Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático?
- ¿Qué evaluación haría de su formación en términos generales y en especial como preparación para el cargo en el que actualmente se desempeña?
- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en esta escuela?
- ¿Cómo caracterizaría a esta escuela?
- ¿Cuáles características de la escuela le parecen positivas y cuáles no?

SOBRE LOS ESTUDIANTES

- ¿Cómo describiría a los chicos?
- ¿Cómo describiría las relaciones entre los chicos?
- ¿Evidencia en el aula algún tipo de agrupamiento/ distribución de grupos según alguna particularidad? Si responde que sí, ¿Cuál es el criterio por el cuál cree que se forman esos grupos? (*ver si está presente el agrupamiento según diversidad cultural, país de origen*)
- ¿Cuál es la principal temática que considera que tiene que trabajar con los chicos?

LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y LA CUESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DE ORIGEN EN LA ESCUELA.

- En sus experiencias de capacitación, ¿Ha tenido contacto con el tema de la diversidad cultural, o ha leído bibliografía al respecto? Si tuvo contacto, ¿Cómo llegó a trabajar esos temas? ¿Fue una temática que la buscó por necesidad para afrontar su labor, o por interés personal? ¿Ha podido poner en práctica lo estudiado?
- ¿Cómo se vive en la escuela la presencia de alumnos inmigrantes o hijos primera generación de inmigrantes? ¿Qué desafíos le plantea trabajar con alumnos de diversos orígenes? ¿Hay algún aspecto que le resulte más dificultoso afrontar?
- ¿Hay situaciones que tienen lugar en la escuela, donde considera que la perspectiva de las diferencias culturales le brinda herramientas adecuadas para intervenir sobre ellas? Si señala que sí, ¿podría describir algunas de esas situaciones? ¿Recibió usted como docente, algún tipo de capacitación o asesoramiento para intervenir?
- ¿Conoce la nacionalidad, o el origen familiar de los chicos? Si responde que sí ¿Conoce elementos de la cultura o de las costumbres de los chicos de origen extranjero? ¿Toma en cuenta esos elementos a la hora de planificar sus clases? Podría detallar.
- ¿Ha realizado alguna actividad donde se habló de las diferencias culturales? Si señala que sí,
 - ¿Podría comentarme en qué consistieron dichas estrategias?
 - ¿Con qué material trabajó? ¿Qué consignas propuso? ¿Cuál era el objetivo?
 - ¿Cuál era la característica del grado y/grupo de chicos con los que desarrolló esas estrategias? ¿Por qué decidió trabajar con ellos?
 - ¿Pudo avanzar en abordar la temática de la diversidad cultural?
 - ¿Qué evaluación hace de estas estrategias?
 - ¿Cuáles fueron las reacciones y respuestas de los chicos a las actividades propuestas? ¿Fueron diferentes a las que registra en otro tipo de actividades?
 - ¿Dichas estrategias fueron consensuadas con el equipo docente y/o directivos de la escuela? Si responde que sí, ¿Podría describir el proceso por el cual llegaron a decidir trabajar estos temas?
 - ¿Las familias de los estudiantes y/o la comunidad en general, han intervenido de algún modo en la implementación de estas estrategias? Si responde que sí ¿de qué modos?

- ¿Se trabaja en algún acto escolar el tema de la diversidad cultural/las migraciones? Si responde que sí, ¿En cuáles? ¿Quiénes se encargan de esa tarea? ¿Podría describir el proceso que realizan para planificar y organizar dichos actos? ¿Las decisiones son consensuadas entre los docentes y/o hay acuerdos con las autoridades escolares?
 - ¿Usted participa de reuniones de trabajo con sus colegas en la escuela? ¿Quiénes participan? ¿Se trabaja el tema de la diversidad cultural? ¿De qué modo? ¿Se definen estrategias/acciones conjuntas para implementar?
-

IV. PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS A AUTORIDADES ESCOLARES

GUÍAS PARA LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA A DIRECTIVOS

Cargo del entrevistado:

DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Nacionalidad:

Barrio donde vive:

TRAYECTORIA DE FORMACIÓN Y PROFESIONAL

- Quisiera que usted relatara brevemente su trayectoria educativa. ¿Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático?
- ¿Qué evaluación haría de su formación en términos generales y en especial como preparación para el cargo en el que actualmente se desempeña?
- ¿Cómo llegó a ser (vice) director/a de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en esta escuela?
- ¿Cuáles son sus objetivos y/o metas como (vice) director/a? ¿Qué estrategias emplea para lograrlos?

ESCUELA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

- ¿Cómo caracterizaría esta escuela?
- ¿Cómo describiría a los estudiantes que asisten a ella?
- ¿Hay población migrante o hijos primera generación de inmigrantes? Si responde que sí ¿de qué países provienen? Podría decirme la proporción de alumnos migrantes y sus países

de orígenes. ¿Hay alguna comunidad que tenga mayor presencia en el barrio y en la institución?

- ¿Cómo describiría al conjunto docente?
- Para usted, ¿cuáles son los principales desafíos que debe enfrentar esta escuela? ¿Qué cuestiones le preocupan?
- ¿Hay reuniones de equipo? (*ver si habla del equipo directivo, equipo docente, equipo en general*) Si responde que sí, ¿Quiénes participan? ¿Qué temas se trabajan? ¿Se toman decisiones? ¿Cómo lo hacen? ¿Cada cuánto se realizan las reuniones?
- ¿La organización de los programas de las asignaturas y los temas a trabajar en el aula, se consensuan entre el equipo docente? ¿Participan los directivos? Si responde que hay consensos, ¿De qué manera se llega dicho consenso?
- ¿Cuáles características de la escuela le parecen positivas y cuáles no?

LA CUESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

- ¿Cómo se vive en la escuela la presencia de alumnos inmigrantes o hijos primera generación de inmigrantes? ¿Cómo es la convivencia en la escuela? ¿Qué considera que aporta a la escuela el hecho de que convivan alumnos de diversos países de origen?
- En sus experiencias de capacitación, ¿Ha tenido contacto con el tema de la diversidad cultural, o ha leído bibliografía al respecto? Si responde que tuvo contacto, ¿Cómo llegó a trabajar esos temas? ¿Fue una temática que la buscó para afrontar su labor, o por interés personal? ¿Ha podido poner en práctica lo estudiado?
- ¿Hay situaciones que tienen lugar en la escuela, donde considera que la perspectiva de las diferencias culturales le brinda herramientas adecuadas para intervenir sobre ellas? Si señala que sí, ¿podría describir algunas de esas situaciones? ¿Recibieron algún tipo de capacitación o asesoramiento desde la para intervenir?
- ¿Es una preocupación para usted introducir la temática de las diferencias culturales/ la interculturalidad/ migraciones, tanto en la escuela en general, como en su escuela en particular? Si responde afirmativamente, ¿por qué la considera relevante? ¿Han introducido algún tipo de estrategias para abordar la cuestión de la diversidad cultural /las migraciones en la escuela? Si responde que sí,

- ¿Qué estrategias desarrollaron?
 - ¿Qué elementos tuvieron en cuenta a la hora de diseñar e implementar dicho trabajo?
 - ¿Han incluido estas temáticas en el proyecto institucional de la escuela?
 - ¿Qué piensa de los resultados obtenidos?
 - ¿Algún otro proyecto u objetivo institucional que considere importante mencionar con relación a esta problemática?

 - En relación con los actos escolares, ¿Se trabaja en alguno de ellos el tema de la diversidad cultural/ las migraciones? Si responde que sí, ¿En cuáles? ¿Quiénes se encargan de esa tarea? ¿Podría describir el proceso que realizan para planificar y organizar dichos actos? ¿Cómo se discute la forma final que va a asumir ese acto? ¿Las decisiones son consensuadas entre los docentes y/o hay acuerdos con las autoridades escolares?

 - ¿Hay algún tipo de relación entre la escuela y las familias de los estudiantes? Si responde que sí, ¿Hay una relación particular con aquellos padres de orígenes nacionales diferentes?
-

V. DOCUMENTOS ELABORADOS POR LOS MAESTROS DE LA ESCUELA

A- Palabras para los 25 años de la Escuela

Noviembre de 2014

Palabras para los 25 años de la Escuela. Nacemos ¿y qué somos? No mucho en realidad. Llegamos y nos dan un nombre y un número. Nos reciben el amor y los sueños de otros. Somos... y a la vez no somos, porque al nacer tan solo despuntamos un pedacito de lo que seremos: eso va apareciendo con el tiempo; todo lo vamos consiguiendo, recibiendo, construyendo. Estas palabras hoy quieren hablar de lo que somos, de eso que todos llaman “la identidad”. Lo que vamos siendo no es ni más ni menos que lo que aprendemos con los demás, son las huellas que los demás dejan en nosotros. Así es con las personas, así con el país, así con las escuelas. Y muchas cosas más en común. Esta patria, esta tierra, estas aulas, contienen las historias de muchos pueblos, de tantos colores, de infinidad de banderas.

La cuestión es que toda identidad está formada por muchas identidades. Por eso es imposible hablar de “lo nuestro” sin pensar en lo de nuestros hermanos, lo de nuestros abuelos o lo de quienes vendrán. ¿Qué es eso de “lo nuestro”? Veamos... ¿La murga, la cumbia, músicas que nacieron de los negros traídos de más allá del mar? ¿El rock, hijo de un ritmo que tocaban los esclavos en Norteamérica? ¿El tango, que es tan andaluz como africano, gaucho o alemán como su bandoneón? La zamba tan tucumana, tan salteña, es hija mestiza de indios y negros -como su nombre lo indica- y prima hermana de la zamacueca peruana. ¿Argentinísima entonces? El cuarteto cordobés tiene tarantella italiana, pasodoble español y tambores tropicales. ¿Quién lo inventó entonces? ¿Las empanadas, hechas con papa del Inca, con ají diaguita, con humita puneña? ¿La pizza italiana preparada con tomate azteca? El chicle y el chocolate son palabras e inventos de los indios aztecas hace más de 500 años en lo que hoy es México. ¿De dónde salieron las ojotas y las vinchas -tan quechuas como sus nombres- el ananá y el florido jacarandá -guaraníes como sus nombres-? ¿Y el mate, que lleva nombre del Cuzco y yerba del Paraguay? La palabra “bondi”, tan porteña que parece, viene del Brasil, pues así llamaban a los tranvías ahí. El “gil” y el “chabón” vienen del idioma gitano. La “guita”, del alemán. ¿De quién es el lunfardo pues? Nombramos al “laburo”, la “gambeta”, el “morfi” y los “berretines” gracias a los tanos que llegaron huyendo del hambre de su tierra, tan despreciados en su momento como hoy lo son quienes llegan de otros lados.

¿Acaso alguien puede olvidarse de eso? El infaltable “che” ¿de dónde viene? Algunos dicen que del mapuche (era “gente” en su idioma) otros que del guaraní (quiere decir “mi”: “mi amigo” es che-amigo o chamigo), otros que, de una Valencia lejana, donde todavía se usa. ¿Importa mucho eso, más que para saber que no es nuestra propiedad privada? “Guaguas, “changos”, “peques” y “gurises” son también nuestros “pibes”. Del Altiplano al Litoral, de la Patagonia al Río de la Plata, las formas de nombrar a la infancia borran cualquier frontera. ¡Porque las fronteras son capricho del tiempo! ¡Las fronteras son invento de los poderosos! ¡Son líneas trazadas para tajar y dominar! Si acaso hay fronteras de lo nuestro, entonces van más allá del río, como el sol va más allá de la montaña. Eso lo sabe cualquiera que anda, siente y escucha a su tierra y a su pueblo. Solo se confunde si vive atornillado a una tele que inyecta odio y temores. La música, las comidas y el lenguaje nos cuentan lo que somos: un mundo hecho de muchos mundos, un arco iris de historias enredadas. Eso es ni más ni menos la Escuela que hoy cumple 25 años.

Conclusión: ¡mala noticia para los que no pueden aceptar estas verdades! No hay una esencia propia, un ser nacional, una identidad argentina sin el aporte indispensable del vecino, habitante del mundo y de la historia. Pero aún así hay quienes eligen seguir clasificando a los otros, señalando con el dedo quiénes son y quiénes no son. ¿Para qué les sirve? Aún así hay quienes eligen seguir despreciando al diferente, al que está llegando, recién venido, recortando con sus prejuiciosas tijeras el sol de la Bandera, párrafos enteros de la Constitución y los libros sagrados de sus religiones, que dicen todo lo contrario. Aún así hay quien cree que cada uno es lo que consiguió solo con su esfuerzo individual negando, por soberbia o ignorancia, que necesitamos de los otros para ser patria, familia, escuela, vecinos. Desde que nacemos somos pura necesidad. Necesitamos un lugar, afecto y personas que nos den libertad y preguntas, porque el mundo es un conjunto de miradas que da sentido a la vida. Nadie se hace solo. Nadie.

Esta Bandera fue creada como Bandera Americana. Ahí está el Sol Inca, símbolo del todo para los que no sabían de mapas modernos. La Bandera de Belgrano era la bandera contra la explotación y contra la tiranía -así lo aclaraba Manuel cada vez que podía-, nunca una bandera contra los hermanos de su tierra. ¡Qué orgulloso estaría viendo aquí la escuela que soñó! Las manos que levantaron este edificio seguro eran Limachis, Mamanis y Gutiérrez. Seguro apilaron sus ladrillos entre chamamés y sapukais. Son las mismas manos que hoy traen a sus hijos. Esta escuela, esta República Argentina, esta Patria Grande que soñamos, es entonces criolla, mestiza, india, chola, negra, gaucha, inmigrante, plural y

multicolor; es una Patria sin líneas para separar, con una puerta amplia que recibe a todos, todos los días; la Patria de los que con cualquier lengua y toda piel curten y cantan produciendo la riqueza, transformando el mundo a través del trabajo. Esta escuela cumpleaños es tan grande y diversa como nuestra tierra. ¡Qué linda nuestra escuela! ¡Qué linda nuestra tierra marrón, verde y colorada! ¡Qué bellos nuestros pueblos acompasados a los ríos, nuestras casitas de adobe en cerros de mil colores, nuestras montañas infinitas que cada gringo viene a ver para no creer, nuestros patios de chacarera y vino, nuestros pasillos de fútbol y carnaval, nuestras calles de barrio con sonoros grillos! ¡Qué lindo es darse cuenta que un país y una escuela -si se dicen en serio- son el encuentro de tantos hermanos, de mil primos, donde cada uno es carne y uña con el de al lado! Díganme si este lugar tan lindo no lo es por todo lo que tiene: por ustedes, por nosotros, por lo nuestro. A 25 años de tu creación, Escuela, patria hermosa de tantos colores: ¡Feliz cumpleaños!

Maestros y maestras de la Escuela

B- Acto del Día de la Diversidad Cultural Americana

El 25 de mayo, analizamos durante el acto los sucesos de la Revolución Mayo. Esta Revolución por la libertad se había iniciado varias veces en otras partes del mundo: con la rebelión indígena de Tupac Amaru II en Perú, con Tupac Atari en Bolivia, con la avanzada insurrección de los esclavos en Haití, con la independencia norteamericana o con la Revolución Francesa, entre otros importantes gritos de liberación.

Pero esta liberación que proclamó la independencia de España el 9 de julio de 1816, 6 años después del primer gobierno patrio, hubo que sostenerla con luchas porque los españoles no estaban dispuestos a perder las provincias de ultramar. Esa lucha fue realizada por muchas personas que entendían que ser libres es lo más importante que tienen personas.

Iniciamos este acto contándoles estos acontecimientos porque fueron la consecuencia de la conquista española en América, recibimos los colores de la bandera argentina que son símbolos de independencia y libertad.

Hace su entrada la bandera de ceremonias. La recibimos con un fuerte aplauso.

Abanderada:

1º escolta: 2º escolta:

Acompaña a la bandera.....

A continuación entonaremos el Himno Nacional Argentino, el Himno a Sarmiento.

Nos dirigirá unas palabras alusivas a la fecha...

¿Qué estamos tratando de recordar? ¿Qué nos cuenta la historia sobre este momento histórico?

Como todos sabemos un 12 de octubre de 1492 los aborígenes de una isla del Mar Caribe vieron cómo Cristóbal Colón y un grupito de españoles que venían con él, bajaban de tres barquitos con vela. Esto fue una hazaña, porque los europeos hasta ese momento habían navegado bordeando el Mediterráneo o las costas africanas.

Colón y los suyos vieron en esas islas muchas cosas nuevas y se creyeron que estaban en Asia, porque venían buscando un camino directo entre Europa y Asia, donde esperaban hacer grandes conquistas en el nombre de sus reyes.

Y en esto no se equivocaron, porque la conquista de estas tierras, que empezaría enseguida, y las riquezas que ese iba a sacar de allí a costa de los pueblos americanos, crearían la base del poderío Europeo.

Pero América no era un continente deshabitado, había comenzado a poblarse hacía miles de años y su gente creó muchos modos de vivir, estar en sociedad, gobernarse. En 1492, Colón abrió un camino por donde no dejaron de llegar europeos. A partir de ese momento, todo cambió y no solo para los americanos. Porque si el mundo es como ahora, en gran parte se debe a que hubo una Conquista de América.

Por eso, el 11 de octubre fue el último día de libertad de América. Antes este día se llamaba el día de la raza. ¿De qué raza estamos hablando? El término raza sirvió solamente para incentivar el odio entre los hombres de distintas culturas.

Colón fue un comerciante aventurero que se tropezó con un continente maravilloso donde los hombres vivían en libertad y en armonía con la naturaleza. Él rápidamente los esclavizó y los puso a buscar oro para los Reyes Católicos. En treinta años la población de las Antillas fue exterminada por los invasores empachados de codicia. La conquista le costó a América 80 millones de vidas que quedaron en las minas, en los obrajes, en las haciendas, para enriquecer al reino de España y a los banqueros europeos. Pero de entrada nomás estalló la rebelión y el caballo, traído por los españoles para dominar, fue adoptado por los nativos que se formaron las caballerías rebeldes de los ejércitos libertadores como el de Túpac Amaru, que les metió miedo a los conquistadores y los obligó a cambiar su política de explotación y genocidio. Hoy a más de 500 años, la conquista sigue y sigue la lucha desigual de los mapuches contra el emporio Benetton, dueño de 900.000 hectáreas en la Patagonia. En este territorio entrarían varios estados europeos, pero no les alcanza y quieren quitarle la poca tierra que les quedó a nuestros habitantes originarios después del saqueo de Roca y sus secuaces. Recordemos cada 11 de octubre a los que nos antecedieron en esta tierra y que enseñaron a sus hijos a cuidarla porque, como dice un proverbio mapuche, nadie es dueño de la tierra, la recibe en préstamo cuando nace y la debe devolver a la naturaleza más próspera y fértil cuando se va.

Después de charlas con los chicos sobre la conquista, surgieron estas simples palabras:

Marta, Colón no descubrió nada todo ya existía.

Sandra: Se mataban a los aborígenes por ser diferentes.

José: Cuando llegaron a AMÉRICA ya había personas, o sea que los aborígenes descubrieron AMÉRICA. A los aborígenes les gustaba pintarse el cuerpo para gustarse.

Marcelo: No fue bueno que Colón haya llegado a AMÉRICA, porque esclavizó y trató a las personas como salvajes.

Analía: Colón fue una persona muy mala, no le importaba que las personas sufriesen, sólo le importaban sus intereses. Cuando él estuvo en América criticaba a los aborígenes porque ellos no tenían ropa y era porque hacía calor, entonces Colón dijo que eran bestias.

Darío: Colón no descubrió América fue el segundo, primero habían llegado los vikingos.

Diego: Hablaríamos otro idioma

Se retira la bandera de ceremonias. La despedimos con un fuerte aplauso.

Representación teatral

¿Cómo se preparó este acto?

Música de fondo, entran chicos a escena jugando junto a una maestra (con cara de bastante fastidio y preferentemente con cara de perro), la idea sería simular un recreo muy particular, los chicos juegan a piedra papel o tijera, la maestra en posición aburrida camina, saca un silbato pita y ante el sonido los chicos cambian de juego a rayuela, pita y cambian a trencito, pita y se ponen en posición de selfi, pita y trencito, pita y poliladron, estírate, chocolate, escondida...

Se detiene la música y la maestra anuncia:

-Espero que hayan disfrutado de su recreo porque ahora vamos a hacer el ensayo general de lo que es el acto más importante de la institución como es el 12 de octubre EL DIA DE LA RAZA, -los chicos protestan pero ella insiste- es el acto más importante de la institución el 12 de octubre, es...es... EL DIA DE LA RAZA.

Un niño la interrumpe diciendo:

-Seño no se dice más día de la raza.

-¿Y cómo se dice?-pregunta la seño irónicamente.

-Ahora se dice Día de respeto hacia la diversidad cultural.

-¿Y vos de dónde sacaste ese dato de color sabandija?-Agrega la docente.

-Lo vimos juntos en Wikipedia –explica interrumpiendo otra alumna mientras otros agregan: nosotros en facebook, nosotros en twitter.

-Se dan cuenta ¡cómo las redes sociales están enajenado sus mentes! están siendo do-mi-na-dos por la luz. – Explica la teacher.

-Pero seño usted también tiene facebook- dicen los niños acusándola con el dedo levantado.

-Yo soy una persona MUYYY ABIERTA A LAS NUEVAS IDEAS, MUYYY ABIERTA. Pero basta de distracciones vamos a hacer el ensayo del 12 de octubre Día de la raza.

Protestan los chicos, ella aplaude y grita: silencio, silencio, se emociona y anuncia:

-Voy a contarles un recorrido por la historia-y se frota los ojos limpiándose las lágrimas que han causado la emoción del anuncio.

Los chicos protestan porque saben lo aburrido que viene.

-Cristóbal Colón ha sido un prócer para nosotros, llegado de la madre patria con sus tres carabelas, él nos ha descubierto allá por 1492, él... él... él fue un padre, -dice recorriendo el sum emocionada- él nos ha dado un lenguaje, nos ha dado una cultura, nos ha vestido... - mira a los alumnos y ve a uno levantado la mano y grita- ¿Qué querés?

-Seño a mí no me vistió Colón, me vistió mi papá con ropa que fuimos a comprar el domingo a la salada.

-Te podés callar la boca insolente que estoy hablando de los indiecitos de 1400 y pico y no de los indiecitos de ahora.

-Pero seño no se dice indios, se dice aborígenes.

-BASTA! Basta! Vamos a ensayar -y saca la ropa de arpillera y ponchos.

-Seño el otro día después que ensayamos a mí me empezó a picar todo el cuerpo- y se empieza a rascar.

-Insolente ¿vos viste alguna vez a un indio quejarse porque le picaba la ropa? Noooooo!, Nooooo!, en-ton-ces a actuar y punto. Y se callan toodos bien la boca.

(acá podríamos incorporar más chistes)

-Seño no nos sale, es aburrido, hagamos algo más divertido para el Día de respeto hacia la diversidad cultural. Yo el otro día le conté a mí mamá que íbamos a hacer el mismo acto aburrido de todos los años y me dijo: porque no hacen un documental sobre los pueblos yamanas –los chicos se entusiasman entre ellos, saltan, aplauden, y proponen traer cámaras, filmadoras, investigar... mientras la seño gira como un tiburón a punto de atacar- ¿seño le gusta la idea?

-Noooooo –y se acerca a su presa con mirada fija- tu mamita ¿cómo se llama?

-Juana.

-¿Y a qué se dedica Juanita?

-Es peluquera.

-Es peluquera... ¿y yo le digo a Juanita como tiene que cortar el pelo? NOOOOOO! NOOOO! Entonces Juanita que no se meta en mi labor docente ¡porqué si el diseño curricular dice que tengo que enseñar sobre los indiecitos salvajes del 1400! lo voy a enseñar. ¡Ya me están haciendo enojar! Voy a llamar a Ana para que me ayude. Ana...Ana –gritando.

Aparece y saluda con un bueeeeenos díííías alumnos y pregunta:

-Me podés decir ¿qué querés?

-¡Quiero que me ayudes con el acto! –y saca de una bolsita vinchas con plumas para colocarles a los chicos, -que se vuelven a quejar- Poné play Ana, y posición de indio ustedes.

La seño y Ana corrigen la posición y actitud de indio y aclara:

-Es una mano hacia atrás y otra hacia adelante... 1,2,3,

Comienza a sonar música, los chicos comienzan a aullar, a bailar rígidas danzas, a tocar bombo, pero poco a poco empiezan a bailar más sueltos, suuuuper sueltos y corrige la profe, porque Ana se copó y no hay manera de pararla. Ante semejante desastre la profe detiene la música y a María que seguía bailando y le pregunta:

-¿Qué te pareció el ensayo Ana?

-Vos viste como yo quiero a estos pibes, pero esto es un desastre, porque no hacés para el acto una cartulina grande que diga: ¡Colón... te amamos! con una flecha atravesando la palabra que simboliza a los indiecitos, y si no te gusta disfrazamos a un pibe de Colón y lo hacemos entrar con una carabela.

-¡Pero estos pibes hace tres meses que están ensayando Ana!

Toca el timbre, la maestra pregunta si vino María José la profesora de educación física. Y salen todos hacia la clase de educación física coreando Ana.

Fin.

Presentación del alumno... (Violinista).

Cinco siglos igual de León Gieco.

Y si llegamos podríamos ver unos trabajos de los pibes con el cañón.

Palabras de la Vice.