



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

**SEDE
BUENOS AIRES**

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

Título de tesis: Microracismos en dimensión molecular y
agenciamiento de deseo en una escuela pública del Gran
Buenos Aires

Autor: Lic. Christian Rodriguez

Directora: Dra. Anny Ocoró Loango

Fecha: noviembre 2024

Resumen

Esta investigación explora la relación entre microracismos y deseo en una escuela pública del conurbano bonaerense. Los sujetos de investigación son estudiantes del último grado del nivel primario y la perspectiva teórica con la cual se aborda este trabajo es la comprensión sobre deseo en Félix Guattari. Las dimensiones sobre las cuales se aborda el deseo en la escuela en contexto de microracismos son el arte, los juegos, la semiótica y lo relacional. La pregunta central de esta investigación está relacionada con el tipo de agenciamiento de deseo que aparece entre estudiantes de último año del nivel primario en contextos de violencia microracista en la escuela pública número 65 de Don Orión, Claypole.

Palabras claves: deseo, agenciamiento, microracismo, blanquitud, racismo, relaciones, escuela, violencias, niños, infancia, juegos, semiótica, arte, relaciones.

Summary

This research explores the relationship between microracisms and desire in a public school in the Buenos Aires metropolitan area. The subjects of the research are students in the last year of primary school and the theoretical perspective with which this work is approached is the understanding of desire in Félix Guattari. The dimensions through which desire is addressed in school in the context of microracisms are art, games, semiotics and relational. The central question of this research is related to the type of agency of desire that appears among students in the last year of primary school in contexts of microracist violence in public school number 65 of Don Orión, Claypole.

Keywords: desire, agency, microracism, whiteness, racism, relationships, school, violence, children, childhood, games, semiotics, art, relationships.

Agradecimientos

A mi padre y madre por regalarme el hermoso caos de la vida. A sus mezclas: mestizas y negras. A mis amigos y amigas de todos los colores y de diferentes culturas y países. A la profe Anny por su confianza y acompañamiento en este proceso, y antes, a la Facultad que me abrió sus puertas. A mi compañera de vida, Carolina, sin quien esto no hubiera sido posible, y a Paloma, nuestra ave, que con sus alas da sentido a cada día de la cruel y bella existencia. A Lore y su bella escuela, y por nuestras charlas: ¡salud!, cuando preocupados por el sangriento puñal de la violencia atravesando la vida de los pequeños, buscábamos alternativas entre críticas y autocríticas. Y a los estudiantes, por supuesto, que no son objeto de nada, sino sujetos y parte de este proceso que algún día brindará, porque no, por lo menos el estímulo para pensar las violencias que nos parten y dividen en esos lugares a donde muta la crueldad del poder, y a nadie le importa, es así...

¡Gracias al sur del Gran Buenos Aires, mundo de mundos entre mundos pequeñitos!

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	9
CAPÍTULO 2: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	14
Introducción	14
2.1. La experiencia personal	14
2.2 Sujetos y escenario de la investigación	16
2.3 La inquietud académica	18
2.4 El problema y objetivos de investigación	21
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	24
Introducción	24
3.1 Enfoque de Investigación Cualitativo	24
3.1.2 Método de investigación	24
3.2 Instrumentos de Investigación	26
3.2.1 Grupo Focal	26
3.2.2 Registro Anecdótico	26
3.2.3 Ficha de Observación	27
3.3 Sesiones de trabajo y sujetos de investigación	27
CAPÍTULO 4: MARCO CONCEPTUAL	29
Introducción	29
4.1 Microracismos en dimensión molecular o del deseo	29
4.2 La semiótica en la dimensión del deseo	31
4.3 La pragmática como dimensión olvidada de la semiótica	32
4.4 Qué lugar ocupa lo artístico en la dimensión del deseo	33
4.5. ¿Qué lugar ocupa el juego en la dimensión del deseo?	34
4.6. Lo relacional en la dimensión del deseo	35
4.7 Características del agenciamiento en Guattari	35
CAPÍTULO 5 : MARCO DE ANTECEDENTES	38
Introducción	38
5.1 Investigaciones sobre lo semiótico en la escuela	38

5.2 Investigaciones que desarrollan el arte en la escuela	40
5.3 Investigaciones que desarrollan el juego en la escuela	43
5.4 Investigaciones que desarrollan el deseo en la escuela	44
CAPÍTULO 6: AGENCIAMIENTO EN CONTEXTOS DE MICRORACISMO	46
Introducción	46
6.1 Estrategias semióticas que aparecen en el agenciamiento	46
6.2 Agenciamiento en los estudiantes en la dimensión del arte	51
6.3 Agenciamiento en los estudiantes en la dimensión del juego	54
6.4 Agenciamiento en las relaciones de los estudiantes	57
CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	65
ANEXOS	84

INTRODUCCIÓN

El racismo en la escuela pública en sectores vulnerables del conurbano bonaerense es un tema que merece ser estudiado, ya que a menudo pasa desapercibido como una violencia mas que se desarrolla en la escuela. Identificar las características del racismo ejercido entre estudiantes, puede permitir comprender otras violencias que se asocian a este comportamiento. Fenómenos como la xenofobia, el nacionalismo, clasismo, entre otras, tienen al racismo como uno de sus fundamentos importantes. Sin embargo, para estudiar el racismo hoy, es necesario buscar nuevos enfoques o perspectivas que permitan explorar en su comprensión.

Racismo y deseo no es un binomio común en los estudios sobre racismo, así como en estudios sobre el deseo, el racismo no es un tema que aparezca con mucha frecuencia. No obstante, desde perspectivas críticas de las ciencias sociales y la filosofía, estos dos temas pueden arrojar resultados interesantes para estudiar el problema del racismo y el deseo en la escuela pública en sectores vulnerables. Ante la complejidad de las relaciones en la escuela, así como en la sutileza de las violencias que allí se ejerce, es necesario buscar posibilidades de investigación que contribuyan en identificar la red que entreteje comportamientos violentos en los estudiantes.

Este trabajo se concentrará en el agenciamiento como una herramienta útil para pensar la relación entre microracismos y deseo en la escuela. En un agenciamiento, según Guattari, pueden producirse las condiciones para generar múltiples formas de relacionamiento. El agenciamiento es un vínculo, el nervio que permite, en la dimensión del deseo, crear libremente. Siempre nos agenciamos con otros para crear, soñar, jugar, etc., hace parte de nuestra vida, y de modo particular de la vida de los niños y niñas en la escuela. Sin embargo, el agencia-

miento que permite la liberación del deseo como producción creativa es afectada por violencias como los microracismos en la escuela.

La estructura de esta tesis está compuesta por cinco capítulos. El capítulo primero es la contextualización del problema. El segundo capítulo es la delimitación del problema. En el tercer capítulo se expondrá la metodología para el abordaje del problema en la escuela. El cuarto capítulo obedece al marco conceptual, donde se define la comprensión de deseo y agenciamiento, además de algunos conceptos para su profundización. El quinto capítulo es el marco de antecedentes, allí se relevan algunas investigaciones importantes en relación con las búsquedas de este trabajo. El capítulo seis, es el ejercicio de interpretación en donde se da respuesta al problema planteado en la investigación. Por último, las conclusiones, además de la bibliografía organizada según los capítulos del trabajo y anexos.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El deseo puede ser una herramienta importante para comprender la violencia en la escuela. Desde un enfoque lacaniano y pos-estructuralista, el deseo no es represión, es más bien creación individual y colectiva (Guattari, 2021). El deseo es la *fuerza* que hace posible *el mundo de relaciones en las cuales el ser humano se comprende a sí mismo y a los demás* (Guattari & Deleuze, 1973). En las múltiples investigaciones sobre violencia en la escuela, el deseo continúa siendo un tema marginal. Algunos investigadores sostienen que la escuela se especializó en procesos de disciplinamiento y adiestramiento, así como en controlar el comportamiento de niños y niñas. La deuda de la escuela, según estos trabajos, es explorar nuevas posibilidades para comprender las violencias escolares, a partir de diferentes métodos y temas de investigación.

Una de las violencias que sobresale en la escuela en sectores populares es el racismo (Adamovsky, 2021). Como en el caso del deseo, los trabajos académicos sobre racismo en la escuela son marginales en Argentina, y mucho más cuando, deseo y racismo se cruzan para intentar re-pensar la escuela como un conjunto de relaciones donde la violencia es normalizada a partir de múltiples mecanismos. El racismo en Argentina hace parte de una larga tradición sobre la cual se fundó la república (Gordillo, 2020). Un racismo del cual tampoco escapan las demás naciones en la región, y continúa actualizándose de múltiples maneras, reproduciéndose también en sectores populares, y configurándose en microprácticas en la cotidianidad de la escuela (Orellana, Schirado & Soria, 2022).

La particularidad del racismo en Argentina está relacionada con la blanquitud (Adamovsky, 2021; Grimson, 2017). No es un racismo anclado únicamente al color de piel, o a cuestiones fenotípicas. Su característica fundamental es su relación con la clase social. Raza y clase

constituyen un binomio inseparable, y es la característica principal del racismo argentino, diferente a los demás racismos en la región constituidos a partir de diferenciaciones somáticas, de colorismo o étnicas (Gordillo, 2020). Los trabajos sobre esta comprensión racializadora en Argentina son nuevos, y arrojan posibilidades novedosas para comprender la constitución de este fenómeno en diferentes espacios de la sociedad. En el caso de la escuela pública en sectores vulnerables, este racismo opera de manera sutil y camuflada, tornándose en un modo particular de violencia y fundamentando diferentes formas de relacionamiento.

Algunas de las características de este racismo de la blanquitud (Echeverría, 2010), además del entrecruzamiento entre clase y raza, aparece la cuestión del *ser-blanco* como horizonte de sentido o *ethos*. Ser blanco significa más que un color de piel (aunque a veces lo hace) la asunción de ciertos comportamientos, formas de relacionarse, acciones, gestos, términos, gustos, etc., que tradicionalmente han constituido el *ethos* de la blanquitud (Echeverría, 2010). Este racismo a partir de acciones cotidianas, construye clasificaciones y jerarquizaciones entre chicos y chicas en la escuela. Como evidencian los pocos trabajos que han desarrollado el tema del racismo de la blanquitud en Argentina, este tipo de violencia desprecia a aquellas personas o grupos sociales que configura otros horizontes o modelos de sentido como el caso de la cultura popular o villera.

La clasificación de las personas más pobres de la sociedad por su color de piel, la designación de estos como *negros*, sumado a calificativos de desprecio social por su condición de pobreza, configura un modo complejo de clasificación social a través de la racialización (Grimson, 2017). En los estudios sobre racismo actualmente, se define al racismo como la inferiorización y deshumanización por la esencialización de la diferencia a determinados grupos sociales (Schaub, 2021). En la escuela pública del Gran Buenos Aires, este racismo de la

blanquitud se manifiesta no solo en el diseño curricular, adaptado para enseñar la blanquitud sino que, las relaciones de los estudiantes se desarrollan a partir de modos racializadores, y lo paradójico: siendo estos estudiantes miembros de un mismo grupo social racializado.

El logro del racismo de la blanquitud, en el caso de la escuela pública en sectores populares, es constituir modos o partículas sobre el cual los estudiantes interaccionan en la cotidianidad. Este logro puede explicarse desde los estudios que se han realizado sobre racismo, si se comprende que una de las características más importantes de este fenómeno, además de inferiorizar poblaciones, es lograr que dentro de la población inferiorizada se rompan los vínculos (Fanon, 2004). El racismo, cual sea su forma de desarrollarse, rompe vínculos y despersonaliza, aliena, diría Fanon, permitiendo que entre los racializados surja el desprecio. En esta perspectiva, la escuela pública en sectores vulnerables aparece como un escenario de relaciones racializadas. En este proceso, la producción de deseo, comprendida como creación libre y colectiva entre los estudiantes es interrumpida.

La interrupción de la producción deseante entre estudiantes en la escuela pública en sectores marginados-racializados, se da sobre un aspecto central que impide al deseo ser una construcción colectiva. Dentro de la perspectiva pos-estructuralista del deseo, el *agenciamiento* es el modo por el cual, diferentes individuos pueden constituirse en colectivo. Este tipo de *vinculación* no se constituye a partir de normas, planes o adiestramientos predeterminados. Para que sea una vinculación desde el deseo, este debe ser libre y heterogéneo, una mezcla, producto de experimentar diversas formas de relacionamiento que permita la creación libre entre los estudiantes (Guattari, 2024). Sin embargo, como se ha mencionado, al ser la escuela un lugar donde la racialización se reproduce entre los mismos estudiantes, se abre el interrogante sobre el tipo de agenciamiento que se construye en medio

de esta violencia racista que configura las relaciones entre los estudiantes.

Como en el caso del deseo y el racismo en la escuela, tampoco el *agenciamiento* ha sido un tema suficientemente estudiado en la escuela pública del Gran Buenos Aires, al menos no desde la comprensión pos-estructuralista. En Deleuze y Guattari, el agenciamiento está relacionado con el deseo, como se ha dicho, y no puede realizarse producción de deseo colectiva sin procesos de agenciamientos. Para estos autores, la creación libre y colectiva necesita articularse desde acciones o elementos microfísicos como palabras, sueños, canciones, etc. Estas acciones aparentemente insignificantes, y sobre las cuales operan los microracismos, pueden agenciar, esto es vincular a chicos y chicas en procesos de creación libre en la escuela.

Hemos elegido la escuela pública de Don Orione, porque es una escuela que cuenta con las condiciones para indagar sobre el problema hasta ahora planteado: está ubicada en un sector vulnerable del Gran Buenos Aires, su personal no recibe capacitación por parte del Estado para el abordaje de diferentes violencias entre los estudiantes. En el momento en que fue realizado este trabajo, aún existía el Institución Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), cuya tarea, entre otras, era la prevención del racismo. No obstante, directivos y docentes manifiestan nunca haber recibido capacitación o acompañamiento sobre el racismo en la escuela pública. Asimismo, los estudiantes en esta escuela manifiestan comportamientos violentos en su relacionamiento cotidiano y confluyen en ella estudiantes de diferentes nacionalidades.

Durante las sesiones de investigación en esta escuela, se pudo verificar cómo el tratamiento de lo racial es realizado solo en las efemérides como el 25 de mayo o el 12 de octubre, día de la diversidad. Una característica en estas celebraciones fue pasar por alto el uso del término

raza, y asignar el racismo o algunas manifestaciones racistas a cuestiones del pasado. Para realizar estas fiestas, los pasillos de la escuela estuvieron decorados con imágenes de pueblos originarios, así como la foto de Maria Remedios del Valle, capitana afrodescendiente del ejército libertador argentino, aunque brilló por su ausencia alguna reflexión profunda con los estudiantes sobre los pueblos étnicos en Argentina.

En la escuela, el racismo es un tema del pasado, y en algunos casos un problema superado. Asimismo, el deseo parece ser un tema ignorado. No obstante, tanto deseo como racismo son realidades que existen y continúan confeccionando las relaciones en la escuela. Para Guattari, estos fenómenos de racialización y deseo son dimensiones que permanecen a escala molecular o microfísica. Aún en sociedades democráticas, las partículas que constituyen el racismo “evidente a nuestros ojos”, permanece solapado en circuitos relacionales que interrumpen los agenciamientos de deseo (Guattari, 2013). Estas partículas *racistoides* continua reproduciendo la desigual organización y jerarquización social. Los procesos de racialización microfísicos son sutiles, y a veces invisibles.

Por último, en las ciencias sociales, el racismo necesita ser re-significado. En el AntiEdipo, la primera obra que trabajaron en conjunto o en agenciamiento, Gilles Deleuze y Felix Guattari a finales de 1968, demostraron que fenómenos como este, mutan en sociedades democráticas, e inmovilizan la producción creativa o deseante de sus sociedades. Los hilos invisibles de las relaciones interpersonales en la diversidad son amenazadas por moléculas o elementos microfísicos que constituyen al racismo: *diferenciar, separar y jerarquizar esencializando diferencias y estableciendo valores sobre los cuerpos*. Esta comprensión del racismo puede revitalizar el ejercicio de la Filosofía dentro de las ciencias sociales.

CAPÍTULO 2: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

En este capítulo expondremos el problema del microracismo en la escuela, cómo puede comprenderse y su afectación en el campo del deseo en los estudiantes. Asimismo, propondremos los objetivos, escenarios para llevar a cabo esta investigación. Se comenzará la exploración del problema a partir de la experiencia personal del investigador pasando por diferentes estadios, hasta llegar finalmente a la formulación del problema y definición de objetivos.

2.1. La experiencia personal

En 2018 trabajé por medio de la Fundación Enseñá por Argentina en algunas escuelas en sectores marginados de Lanús, Claypole y Quilmes. La propuesta era apoyar escuelas públicas en el fortalecimiento de capacidades académicas en los chicos y las chicas mediante actividades lúdicas y didácticas. Mi sorpresa fue encontrar que las escuelas eran verdaderas confluencias de diversidad, pues acudían estudiantes de diferentes nacionalidades y costumbres, especialmente paraguayos, bolivianos y venezolanos.

Las actividades lúdicas y didácticas diseñadas para trabajar en la “jornada extendida”, implicaba por parte de los estudiantes trabajos en grupo, y fue ahí donde los problemas emergieron. Discriminaciones por parte de estudiantes nombrando a sus compañeros con términos: “paraguayo de mierda”, “negro”. Consignas como: “volvete a tu país” o “los negros son brutos”. Así como la creación de pequeños grupos que se resistían a trabajar con los estudiantes discriminados, era una de las características más impactantes.

Ante la no-aceptación de las normas por parte de estos estudiantes con conductas violentas para llevar a cabo las actividades de fortalecimiento académico, las profesoras, y en muchos casos las directivas de la institución intervenían con fuertes castigos: ponerlos de pie en la rectoría, o en el patio del colegio, negarles el recreo. Sin embargo, los castigos no parecían surtir efecto, pues la discriminación seguía siendo la misma, cuando no peor: burlas por la forma cómo los estudiantes considerados “no-blancos”, “no-argentinos” procedentes de otros países, hacían uso del lenguaje pronto se sumó a la violencia ya ejercida por la discriminación.

Debido a esta situación, en una de las escuelas donde la problemática era más fuerte que en las demás, decidimos, desde la fundación, tener algunas reuniones con los directivos para explorar posibilidades de intervención. Al poco tiempo nos dimos cuenta la falta de herramientas que tenían las escuelas para abordar estos casos de discriminación racial y xenofobia. La problemática pareció tocar fondo cuando fui interrogado por una de las directivas, y al preguntar por mi nacionalidad y reparar mi color de piel morena, dijo: “*en Argentina no hay espacio para más gente*”. La expresión de esta directiva del colegio demostró como la discriminación continuaba fundamentándose en la diferencia cultural y color de piel.

A pesar de todo, esta escuela fue reconocida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires por su labor educativa en el sector marginado del Conurbano donde está ubicada. La razón del reconocimiento era ser “soporte para la escolarización de niños y niñas en sectores vulnerables”. De hecho, las directivas cuentan con buena fama dentro de su gremio por el trabajo que realizan en ese sector social. Al terminar los talleres de apoyo a esta institución, mis compañeras y yo salimos realmente decepcionados. Luego las preguntas no se dejaron esperar.

Una pregunta que me asaltó todo el tiempo fue: *¿por qué ante la violencia que manifiestan los estudiantes entre sí, la respuesta de los profesores es más violencia como instrumento de corrección?, ¿cómo era posible las violencias observadas si la escuela pública hace parte del Estado argentino, y este tiene instituciones de lucha y prevención contra el racismo y la discriminación?* Y una última inquietud: *¿por qué en estas escuelas no se habla de racismo y xenofobia mediante actividades pedagógicas que ayuden a superar estas problemáticas?, ¿de qué manera trabajar el racismo y la discriminación en la escuela con los niños y niñas cuando esta problemática es normalizada en la interacción cotidiana, incluso pasando desapercibido por las directivas de la institución?*

2.2 Sujetos y escenario de la investigación

De las tres escuelas con las cuales realizamos el trabajo desde esta fundación en educación, decidí elegir la escuela número 65 de Don Orione, Claypole, como objeto de investigación. Esta escuela pública cuenta con décadas de funcionamiento y a ella asisten chicas y chicos de diferentes nacionalidades y clases sociales, y sobre todo, estudiantes de familias vulnerables.

Las familias de las chicas y chicos que estudian en esta escuela son personas que trabajan en oficios varios: cartoneros, obreros, y demás actividades laborales hoy consideradas precarizadas. El edificio de la escuela es una infraestructura que, aunque pequeña y vieja, es cuidada al detalle por su directora. En esta escuela hay espacios suficientes para que los estudiantes puedan jugar o hacer actividades lúdico-pedagógicas, la sala de audiovisuales funciona regularmente, y la biblioteca, aunque tiene buenos libros es de poco acceso por parte de los estudiantes.

En el marco del desarrollo de las actividades de reforzamiento académico con la fundación en educación, los niños y niñas con quienes pudimos trabajar hacían parte del último año del nivel primario y tenían problemas con la escritura y lectura (algunos no podían escribir con claridad y leían con mala dicción). La forma de comunicarse era fundamentalmente a través de apodos, poco utilizaban los nombres propios. La violencia, tanto de hombres con mujeres, como de hombres con hombres era la forma de generar algún tipo de vínculo o expresión.

Los insultos asociados al color de piel y nacionalidad como en las otras escuelas, el no querer jugar con otros compañeros por su aspecto físico, era proferido por estudiantes ni siquiera “fenotípicamente blancos”, sino entre cuerpos que pudiéramos categorizar dentro de “la escala racial”: “no-blancos”. La burla como descalificación también era constante entre los estudiantes y el grupo se solía separar en bandos que muchas veces terminaban en peleas.

A pesar de todo, había un aspecto en los sujetos de esta investigación bastante llamativo: el juego del UNO, el micro-fútbol (partidos que improvisamos en una pequeña cancha de cemento), ejercicios de Yoga o diferentes actividades lúdicas y creativas hacían que la violencia fuera tramitada de otra manera y desescalada. A veces los partidos terminaban mal, pero la violencia en el desarrollo del juego disminuía, también la agresividad y el uso de términos racistas.

Contradictoriamente las autoridades de la escuela solían generar dificultades por el tipo de intervención que hacíamos a través del juego denominando nuestros espacios como “no académicos”. Lo académico parecía ser el trabajo en aula y no las actividades que hacíamos en los precarios patios y espacios de la escuela. Importaba el reforzamiento escolar en términos teóricos y abstractos mas no aprender a gestionar

las emociones. Los espacios donde sucedían nuestras actividades “no académicas” eran mal vistas.

Otro detalle que llamó mi atención era el no nombramiento de este tipo de violencias como racismo, o algún otro título similar. También la estrategia de subvertir las situaciones violentas mediante el castigo. Nunca un espacio alternativo fue propuesto en esta escuela por parte de directivas y docentes para abordar la problemática, ni siquiera el acompañamiento psicopedagógico existió, aunque siempre fue una promesa que “remediaría todo”. Era como si la escuela no dispusiera de la suficiente comprensión, ni de las herramientas para intervenir estas problemáticas.

2.3 La inquietud académica

En las lecturas de la maestría en educación, descubrí que la escuela no solo es lugar de encuentro, al cual llegan subjetividades moldeadas por el contexto social y familiar, sino que la escuela es máquina productora de subjetividades. Encontré en la teoría social crítica de Guattari a la escuela como uno de los *equipamientos colectivos* en el desarrollo capitalista de la modernidad. Comprendí, leyendo estudios sobre problemáticas parecidas, que la escuela está dotada de un conjunto de instrumentos para mantener el *orden violento de la realidad*. Aún más, para mi sorpresa, pude concluir que la escuela es espacio de adoctrinamiento, disciplinamiento de los cuerpos, adiestramiento de la mente y percepciones (Di Napoli, 2019). No en vano, los estados modernos utilizaron a la escuela como dispositivo de saber/poder para su construcción y consolidación (Castro-Gómez, 2000).

Tales indagaciones sobre la escuela como máquina productora de subjetividades, me permitió comprender que las prácticas violentas que se dan en la escuela están asociadas al orden violento que esta misma reproduce. La discriminación, el bullying son frecuentes y recurrentes

en la escuela, como lo demuestran algunas investigaciones (García, 2017; D'Angelo & Fernandez, 2011). Incluso, muchos de estos comportamientos son fortalecidos por algunos docentes en sus modos de corregir y enseñar (Kaplan & Llomovatte, 2004). Se me hacia cada vez más claro que en la escuela la violencia no solo pasa por los chicos y chicas, también pasa por directivos, y son violencias que podríamos definir como microracismos.

Los microracismos son discriminaciones asociadas al color de piel, diferencias culturales y por nacionalidad mediante prejuicios, términos, gestos hacia las personas inferiorizadas (Szapu, 2021). Estas discriminaciones a veces pasan desapercibidas o se normalizan mediante el chiste, el silencio cómplice, o la negación de quien comete la discriminación (Martínez & Rodríguez, 2018). En la escuela, los microracismos operan mediante la normalización de la discriminación: es “normal” que los estudiantes se digan “negros”, “negros de mierda”, o que tal o cual estudiante no puede realizar una u otra actividad porque es “paraguayo” o “boliviano”. A este tejido de relaciones fundamentadas sobre la discriminación de la diferencia corporal en la escuela, podemos llamar microracismos.

Las preguntas son situadas, ubicadas en espacio-tiempo determinados (Ribeiro, 2018), por esto comencé a trasladar las preguntas al Estado argentino sobre esta problemática de microracismos, ya que Argentina viene desarrollando políticas contra la discriminación racial hace años. Este país contiene un circuito de leyes, organismos e instituciones para prevenir el racismo. Incluso en Buenos Aires se han construido herramientas como cartillas y dispositivos con números telefónicos de emergencia que permiten la prevención de discriminación. Hasta es “normal” escuchar a funcionarios de gobierno manifestarse a favor de una sociedad tolerante de la diversidad. Sin embargo, no sucedía esto en estos espacios como la escuela pública en sectores marginados del Gran Buenos Aires, *¿por qué?*

Según la cartografía en rizoma esbozada por Guattari en sus estudios sobre el fascismo en el capitalismo, el caso argentino se ubicaría en una relación interesante. Las grandes políticas a favor de la diversidad, producto de largos procesos de lucha social (el caso de tener instituciones en el Estado como la INADI), no se traduce en micro-agenciamientos en la escuela pública en sectores marginados para construir nuevas subjetividades. Según este autor, no siempre las grandes políticas de Estado a favor de la lucha social, en este caso contra el racismo, se traduce en transformaciones en micro-espacios como la escuela pública (Guattari, 2013), *¿significaría la ruptura entre lo macro y micro, ineficacia en la intervención del Estado?, ó ¿era todo un engranaje funcional en la reproducción de un orden violento?*

Una de las características de la violencia microracista ejercida en la escuela, y de la cual fui testigo era su invisibilidad, su no-nombramiento, si acaso existe alguna caracterización de las violencias en la escuela, pero la del microracismo no. Microfascismo es la definición que Guattari da al racismo en su fase microfísica (Guattari, 2013), y es uno de los flujos que se arrastra desde la configuración de la Nación Argentina hasta nuestros días (Echeverría, 2021). Según algunos estudiosos, en el siglo XIX, la escuela argentina fue construida como una herramienta para civilizar la población, y garantizar la entrada de aquella en la modernidad. Ser parte de la modernidad consistiría en mejorar la raza a partir de la asunción de la blanquitud europea como modelo (Adamovsky, 2021).

Indagando en esta relación y consultando la historia argentina, pude identificar a la escuela pública como uno de los equipamientos fundamentales para construir la Nación (Finocchio, 2009; Ocoró, 2016). La escuela, según Sarmiento, debería ser el equipamiento mediante el cual lo noblanco accediese a la civilización, no ya por el exterminio sino por la tecnología del disciplinamiento (Arias, 2011). Desde la

perspectiva guattariana, la escuela ayudaría en la re-territorialización capitalista también en Argentina (Guattari, 2013). Debe aclararse que la escuela pública argentina tuvo grandes transformaciones a lo largo del siglo XX, gracias a cambio de políticas, enfoques pedagógicos y campañas por la diversidad (Palamidessi, 2006).

Por todo lo anterior, pensé en primer momento que era necesario examinar el tipo de técnicas escolares que moldean la subjetividad de los estudiantes en la escuela y verificar si esto tenía alguna relación en la reproducción de los microracismos que apenas son detectables y normalizados en la escuela, llamados desde el análisis de Guattari: microracismos en dimensión molecular o del deseo. *¿Cómo afectan los microracismos la creación libre de los estudiantes en la escuela?*, era este el interrogante que tal vez podría guiar en un primer momento nuestra indagación.

Según el análisis del teórico francés, los vestigios de la configuración violenta del Estado subsisten como residuos moleculares en diferentes instituciones, entre estas la escuela: “flujos”, diría Guattari, “flujos” que se arrastran (Guattari & Rolnik, 2021) y *condicionan la producción deseante o creación libre en los estudiantes*. Uno de estos “flujos” podría ser el racismo en su fase microfísica. Es importante subrayar que el microracismo en la dimensión del deseo impide la creación libre de los estudiantes, establecer relaciones sanas de prejuicios, así como la capacidad de invención colectiva (Guattari & Rolnik, 2021). La configuración de estos microracismos atrapa la producción de deseo en niños y niñas en la escuela, *¿cómo lo hace?*

2.4 El problema y objetivos de investigación

Una vez detectado el problema de la discriminación en la escuela basada en diferentes factores, entre estos el color de piel, esencialización negativa de la procedencia cultural, formas de expresarse, etc., además

de caracterizar el uso de técnicas de invisibilización por parte de la escuela sobre este fenómeno: corregir usando la violencia sin nombrar la violencia ejercida; no generar espacios de interacción libre aunque haya espacios en la escuela; promover la identidad nacional sin incluir relatos de identidades-otras, la cuestión estaba en encontrar enfoques teóricos que permitieran profundizar en el análisis y comprensión del problema desde la perspectiva del deseo.

Ante todas estas inquietudes, otro problema surgió: *¿cómo estudiar el microracismo y su afectación en la dimensión del deseo en la escuela?* Partir desde el currículo, normas, celebraciones, etc., era una opción, pero quizá desde los sujetos de investigación podría ofrecer nuevas perspectivas en los efectos que genera este problema en la dimensión del deseo. En este sentido, la pregunta-problema debería girar en el ámbito de identificar en los estudiantes de último año del nivel primario, con los cuales tuve la experiencia de trabajar desde la fundación en educación, la forma en que el microracismo condiciona su producción deseante, esto es, la creación libre y colectiva.

Como ideas preliminares consideraríamos que el microracismo al igual que otras violencias en la escuela es una *interrupción* en la producción deseante de los estudiantes, y la producción deseante es la capacidad de crear libre y colectivamente. A esto debe agregarse que, el microracismo como interrupción en la creación libre entre los estudiantes toma diversas apariencias, por esto era necesario descubrir los hilos invisibles que confecciona los sujetos racistas y racializados. Deberíamos examinar *la afectación del microracismo en la agencia de deseo*, esto es, a la capacidad de creación colectiva de los estudiantes.

Por todo lo que venimos desarrollando, el problema de investigación se formuló de la siguiente manera: *¿Qué tipo de agenciamiento de deseo aparece entre estudiantes de último año del nivel primario en con-*

textos de microracismo en la escuela pública número 65 de Don Orione?

El objetivo general para llevar a cabo este estudio es el siguiente:
examinar los tipos de agenciamiento de deseo que aparecen entre estudiantes del último año del nivel primario en contextos de microracismo en la escuela pública número 65 de Don Orione.

Los objetivos específicos en función de realizar el objetivo general, y dar respuesta al problema de investigación:

- *Caracterizar el tipo de estrategias semióticas que aparecen en los estudiantes en la producción de agenciamiento de deseo en contextos de microracismos.*
- *Observar cómo aparece los agenciamientos de deseo en los estudiantes mediante la creación artística y de juegos en contextos de microracismos.*
- *Identificar cuáles son las relaciones que los estudiantes tejen a modo de hilos invisibles para agenciar deseo en contextos de microracismos.*

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Introducción

En este capítulo expondremos el diseño metodológico y las herramientas para la recolección de información. El enfoque metodológico a seguir será el cualitativo y su abordaje tendrá a la observación participativa como aspecto central. Finalmente se definirá el sujeto de investigación de cara al plan de trabajo en la Escuela Pública número 65 de Don Orione.

3.1 Enfoque de Investigación Cualitativo

Para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, se eligió la metodología de investigación cualitativa. El enfoque de investigación cualitativa permite que la indagación se mueva de manera dinámica entre los hechos y la interpretación, como si hicieran un proceso circular. Esto hace que esta investigación sea flexible y a su vez compleja, por tanto, las preguntas son permanentes durante todo el proceso investigativo aun después de la recolección y análisis de los datos obtenidos (Hernández, 2014). Del mismo modo, la recolección de datos dentro de este enfoque son métodos no estandarizados ni predeterminados completamente, por tanto, este ejercicio consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes (Hernández, 2014).

3.1.2 Método de investigación

El método implementado en esta investigación es el *fenomenológico*, este busca obtener la perspectiva de los participantes, así como explorar, describir y *comprender* lo que los sujetos de investigación tienen en común, de acuerdo con sus experiencias en relación con un determinado fenómeno (Pérez & Santamaría, 2019; Maturo 2012). De esta manera se trabaja directamente con lo obtenido de los participantes

antes que abstraer, sin negar la abstracción como un momento importante en el análisis, si así el trabajo lo requiere (Hernández, 2014).

En este método el objetivo de investigación está orientado a “*examinar los agenciamientos de deseo*” de los participantes *en relación con el fenómeno* que se ha planteado como problema, *microracismos en la escuela*. Por tanto, “las herramientas de recolección de información pueden ser desde la observación, hasta entrevistas personales, o grupos de enfoque con preguntas abiertas, semi-estructuradas y estructuradas, artefactos, documentos de todo tipo, grabaciones en audio y videos e incluso instrumentos estandarizados” (Hernández, 2014. p.493).

Veamos lo que Sampieri explica sobre lo que se pretende en la investigación fenomenológica (Hernández, 2014. p. 494):

- a) Describir y entender los fenómenos desde los participantes
- b) Analizar discursos y temas para hallar significados
- c) Utilizar la intuición, imaginación y estructuras universales para apprehender la experiencia de los participantes.

De manera específica, la *fenomenología hermenéutica*, cuyo enfoque se pretende seguir en esta investigación, se concentra en la experiencia humana y los textos de la vida, como lo llama Sampieri. Este enfoque hermenéutico dentro de la investigación fenomenológica se diferencia del enfoque empírico, ya que este se concentra menos en la interpretación del investigador, precisando de manera especial las experiencias de los participantes (Hernández, 2014; Mendoza & Celina, 2010). Aún más, se sugiere que para evitar sesgos del investigador se debe describir la experiencia junto con los participantes utilizando al menos dos instrumentos. De esta manera, este enfoque empírico diferente al hermenéutico intenta distanciarse del punto de vista del investigador. Sin embargo, ambos enfoques deben lograr que los participan-

tes de la investigación *entiendan mejor lo que les sucede, lo que pasa, lo que significa* el problema investigado (Aguirre & Jaramillo, 2012).

3.2 Instrumentos de Investigación

Los instrumentos para la recolección de información hacen parte del enfoque cualitativo elegido para esta investigación. Estos instrumentos se ubican dentro de la observación indirecta y directa (Hernández, 2014), y levantarán información para *examinar el agenciamiento de deseo en los estudiantes en contextos de microracismos en la escuela*. Los instrumentos que a continuación se presentan son el Grupo Focal, el Registro Anecdótico, además de la Ficha de Observación, transversal a todo el proceso investigativo.

3.2.1 Grupo Focal

El grupo focal es un instrumento de investigación cualitativa que posibilita problematizar, discutir y analizar entre los sujetos de investigación las problemáticas planteadas, al tiempo que permite al investigador observar la interacción entre los investigados y ahondar en detalles que pueden ser relevantes en el análisis e interpretación (Hernández, 2014). En este caso, esta herramienta permitirá establecer interrogantes para la discusión entre los participantes en el desarrollo de *estrategias semióticas* en la escuela para *examinar el tipo de agenciamiento de deseo que aparece en contextos de microracismo*.

3.2.2 Registro Anecdótico

El registro anecdótico es un instrumento de investigación cualitativa con el cual se pueden detallar aspectos relevantes en los sujetos de investigación (Hernández, 2014). Tiene como objeto este instrumento: brindar la secuencia de los hechos más importantes que acontecen en el proceso investigativo a través de las diferentes actividades (Hernández, 2014). En este caso, esta herramienta ayudará a *examinar el*

tipo de agenciamiento de deseo que crean los estudiantes a través del arte y el juego en contextos de microracismo en la escuela.

3.2.3 Ficha de Observación

La ficha de observación es un instrumento de investigación cualitativa que sirve para construir un registro detallado del proceso investigativo. En esta ficha se trata de resaltar los detalles relevantes para comprender el fenómeno sobre el cual se intenta indagar (Hernández, 2014). Este instrumento, diferente al anecdótico, se concentra en los elementos que emergen de los sujetos de investigación, y no en la subjetividad del investigador. Esta herramienta sirvió para *examinar el tipo de agenciamiento de deseo que crean los estudiantes a través de relaciones como “hilos invisibles” durante todas las actividades de la investigación.*

3.3 Sesiones de trabajo y sujetos de investigación

ACTIVIDADES	Tiempo de sesión	Semiótica	Obras de arte	Juegos colectivos
Sesión 1	1 hora	Video	Pintura	C o l l a g e : imágenes de revista
Sesión 2	1 hora	Historieta	Canción	Juego-pelota
Sesión 3	1 hora	Invención de términos	Danza	Bolsa de letras
Sesión 4	1 hora	Video selecc. Futbol	Movimiento Libre	P a p e l e s , colores, música

Los sujetos de investigación corresponde a estudiantes de último año del nivel primario de la escuela número 65 de Don Orione, Zona Sur del Gran Buenos Aires. La muestra representativa es el 10% del total de estudiantes para el grado, y sus características de participación en la investigación se establecen de acuerdo con los intereses de este tra-

bajo: *estudiantes que manifiestan rechazo, violencia o discriminación hacia compañeros y compañeras con rasgos físicos u orígenes diferentes al estereotipo blanco. La muestra también estará compuesta por estos estudiantes violentados y violentadas, o que sufren alguna de estas discriminaciones consideradas dentro de este proceso investigativo como microracistas. Estos estudiantes fueron seleccionados en diálogo con la directora y las docentes del curso.*

CAPÍTULO 4: MARCO CONCEPTUAL

Introducción

Este marco conceptual funciona como cartografía para identificar algunos conceptos claves en la obra de Guattari en torno al problema de investigación: *¿Qué tipo de agenciamiento de deseo aparece entre estudiantes de último año del nivel primario en contextos de microracismo en la Escuela Pública número 65 de Don Orione?* Exploraremos estos conceptos a partir de las dimensiones elegidas en los objetivos específicos para examinar el agenciamiento de deseo en los estudiantes en contextos de microracismo: semiótica, arte, juego y lo relacional.

4.1 Microracismos en dimensión molecular o del deseo

Los microracismos en dimensión molecular en la escuela son *interruptores en la producción colectiva de deseo* entre los estudiantes. El racismo no solo separa cuerpos y clasifica en función de un orden social establecido, sino que además *determina la producción de deseo de los cuerpos inferiorizados* (Guattari & Rolnik, 2021). El deseo es creación libre, y los microracismos en la escuela impiden la creación libre y colectiva. El microracismo en dimensión molecular sujeta a los estudiantes condicionando la agencia de deseo; los “racializados” no pueden crear libremente, tienen un límite impuesto, y los “racistas” se inhiben de producir deseo con aquellos estudiantes diferenciados (Guattari, 2013).

Cuando Guattari menciona lo molecular habla en referencia a *modos de singularización donde la subjetividad es atrapada* mediante procesos de moldeamiento que puede utilizar diferentes equipamientos colectivos como la escuela, y en ella diferentes mecanismos para este propósito: *“hay mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos*, algo que conduce a la afirmación de valores, a un registro par-

ricular independiente de la escala de valores que nos acechan por todos lados” (Guattari & Rolnik, 2021. Pág. 66). Entonces la asignación de significados a determinados cuerpos es también una asignación de valores y jerarquización social, y sucede en la escuela como en otros equipamientos colectivos.

Los microracismos, como violencias sutiles que normalizan prácticas de discriminación e inferiorización en la escuela, condiciona la producción de deseo entre estudiantes. En la escuela no solo suceden procesos cognitivos y de disciplinamiento, también se realizan *múltiples producciones no registradas por la misma institución escolar, y una de estas producciones es la deseante*. Sobre el deseo, Guattari no tiene una definición exacta en términos de agotar su significado, por el contrario, el deseo es realmente una dimensión que habla de la absoluta libertad creativa de la vida, donde se mezclan procesos de inconsciencia y consciencia, moldeadas a su vez por elementos de la realidad social que viven las personas.

Desear es construir agenciamiento, y el agenciamiento pasa por lo colectivo. En el arte se manifiesta el deseo de la vida, la vida es liberada allí. El artista libera una vida encerrada, potente. *Crear y jugar es resistirse a que la potencia de la vida sea encarcelada, controlada*. Los agenciamientos no se interpretan, se experimentan. De lo que se trata es siempre de liberar la vida, el deseo (entrevista a Deleuze).

Con la obra El Anti-Edipo de 1968, Deleuze y Guattari, retoman un campo olvidado en la historia del conocimiento, *la ontología del deseo*. Para los autores franceses, el mundo, las relaciones del hombre entre sí y con las cosas, podría explicarse no solo por la razón sino también por el deseo. El deseo debería tener un significado diferente al asociado por la tradición cristiana y psicoanalítica como *represión inconsciente*, y por el contrario ser realmente una dimensión que libe-

ra y desencadena fuerzas profundas de la vida. En este sentido, para estos dos pensadores, la invención de sistemas, normas y regulaciones no ha tenido otro objetivo sino controlar la *producción deseante* de los individuos, ya que esta genera procesos de articulación colectiva potencialmente peligrosos para cualquier orden represor.

4.2 La semiótica en la dimensión del deseo

En la teoría crítica construida por Guattari, el lenguaje es fundamental para comprender el inconsciente como productor del deseo (Berti, 2010). Sin embargo, el inconsciente para Guattari no es algo “oscuro” guardado, sino que se *produce también en la realidad por medio de sus diferentes instituciones*. Este autor considera que es el lenguaje el encargado no solo de estructurar ese inconsciente sino de producir inconsciente (Guattari, 2013). En Guattari, *el inconsciente es una producción que se produce todo el tiempo* (Deleuze & Guattari, 1968), y en este proceso el *lenguaje* es un instrumento que podría ayudar a liberar la producción de inconsciencia que administra la escuela y determina en la producción de inconsciente en los niños. La escuela, según Guattari, en este sentido, impone significantes y significados a los niños, y captura su proceso de creación libre (Guattari & Rolnik, 2021).

Es imposible para Guattari *romper el proceso de captura del deseo en la escuela sin romper “la grilla” del lenguaje* (Guattari, 2013). El lenguaje transmite no solo palabras sino *una relación con el mundo, las personas y las cosas* (Durán, 2011). En la lógica signifiicante-significado se impone una relación con el mundo y el significado es reducido a la representación de un objeto perdiendo potencia de multiplicidad, o sea de tener muchos significados a la vez. Según Guattari, *es como si se le enseñara al niño que las cosas pueden ser nombradas de una sola manera, y por consiguiente, su significado solo puede ser aquel*. En tal sentido, las palabras se convertirían, según el autor fran-

cés, en el simple vehículo para la representación y no para la producción creativa (Guattari, 2013).

Una de las características de las formaciones capitalísticas es su recurso a un tipo particular de *máquinas semióticas* que sobrecodifica las otras componentes semióticas y les permiten manipular..., y funciona como máquina de sujeción de poder, por ejemplo la máquina escolar. (Guattari, 2013. Pág. 23).

Si al niño solo se le permite interactuar con las palabras que la escuela le ofrece, este se limitará a reproducir y no a crear (Guattari & Rolnik, 2021). Para este autor, el niño necesita romper el lenguaje, y el adulto debería permitir ese rompimiento de la “grilla semiótica” impuesta en la escuela, y con mayor razón si el lenguaje aprendido en la escuela no alcanza a nombrar las diferencias (Guattari & Rolnik, 2021). En tal sentido, Guattari rescata el *habla* (contrario al lenguaje) como la construcción que pasa por el cuerpo, por relaciones comunicativas no solo verbales (Guattari, 2019). Hay que construir *hablas* donde *el cuerpo ocupe un lugar central*, será parte de la consigna por la que abogará Guattari en su obra.

4.3 La pragmática como dimensión olvidada de la semiótica

Guattari rescata la importancia de la *pragmática* como un campo olvidado y poco explorado en la semiótica (Guattari, 2013). En su comprensión, las lenguas modernas pertenecen a la semiología, y por su parte el *habla* pertenece a la pragmática. *La pragmática es el ámbito en donde se desarrollan las relaciones de la vida*. Debería ser este campo, la pragmática, la condición de posibilidad para que el lenguaje, otro-lenguaje, construya sus propias normas (Guattari, 2019). *La pragmática, en la comprensión de Guattari pertenece al ámbito de la*

liberación del deseo, y el deseo es la construcción de lo colectivo a partir de la creación libre (Deleuze & Guattari, 1968).

De cualquier forma, que se le considere, la lingüística actual continua modelando los campos pragmáticos y semánticos sobre el campo sintagmático..., nosotros consideramos que las coacciones generativas (de una lengua o de un dialecto) están siempre ligadas de manera intrínseca a la genealogía de una formación de poder (Guattari, 2013, pág. 157).

4.4 Qué lugar ocupa lo artístico en la dimensión del deseo

Para Guattari, procesos creativos como el arte, permiten que el deseo transite libremente (Guattari, 2013). En tal sentido, los niños en la escuela necesitan espacios y adultos no-adultos, o procesos anti-pedagógicos que permitan al niño crear sin planes, ni conceptos o normas pre-establecidas (Guattari, 2013). El niño como el “loco” en su comprensión, es una *máquina deseante de creación* (Deleuze & Guattari, 1980). La escuela debe ser un “lugar seguro” para la re-invenición del mundo, donde los niños y niñas puedan construir sus propias formas de nombrar las diferencias que componen ese mundo, y de relacionarse con los otros sin intervención del mundo adulto, o de adultos, en todo caso que renuncien a su adultez (Guattari, 2023).

La práctica artística tiene a su vez un impacto en el dominio de lo sensible, en el campo de los preceptos y de los afectos y al mismo tiempo un contacto con el universo de producción de valores de universos de referencia y focos de subjetivación (Guattari, 2015, Pág. 117).

Diferente a la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, disciplinamiento y adoctrinamiento, para este pensador francés, la escuela, pensada desde una perspectiva crítica y contrahegemónica, ten-

dría que liberar el deseo de los niños y acompañar sus procesos de creación. El espacio como libertad para el encuentro y la producción deseante (Guattari & Rolnik, 2021).

4.5. ¿Qué lugar ocupa el juego en la dimensión del deseo?

Según Guattari, el juego es la posibilidad que los niños tienen para romper y establecer sus propios límites (Cárdenas, 2018; Berti, 2010; Guattari & Rolnik, 2021). Un instrumento para crear y re-inventar el mundo. En el juego, *el niño experimenta otras posibilidades de interacción, intercambia maneras de ver la realidad y relacionarse con ella*. El juego es el instrumento creador de la niñez que la escuela ha olvidado (Guattari & Rolnik, 2021).

La potencia del juego está en la posibilidad de la creación colectiva (Guattari, 2013). El juego puede ser utilizado para la construcción de vínculos (Deleuze & Guattari, 1968). Una pragmática del juego podría ser la posibilidad de que los niños sin la mediación del mundo adulto (Guattari & Rolnik, 2021), rompan las grillas del lenguaje para proponer de suyo, formas-otras de comunicación y relacionamiento (Guattari, 2019).

El acontecimiento educativo puede ser entendido como un juego sólo a condición de no ser confundido con un simple esparcimiento lúdico. En el juego ideal es posible inventar juegos o transformar las reglas del juego ya conocidos (Peralta, 2020, Pág. 10).

Un nuevo relacionamiento permitiendo la liberación del deseo en los estudiantes podría romper la clasificación de diferencias y jerarquización, asignación de roles, imaginarios, palabras, etc., todas partículas en la construcción de la dimensión lúdica en los niños, violencias incluso como los microracismos, sostiene Guattari, podrían ser supera-

das en la invención de nuevos juegos por los mismos niños y niñas (Guattari, 2019).

4.6. Lo relacional en la dimensión del deseo

Las relaciones para Guattari son *producciones* que pueden ser libres o determinadas por los equipamientos colectivos como la escuela (Guattari, 2019). Las relaciones no surgen como acontecimientos espontáneos sino que tienen un origen y un fin; es un *entramado*, un producto. De ahí que descodificar las relaciones sea una tarea tan compleja como crearlas (Guattari & Rolnik, 2021). En las relaciones se entrecruzan partículas de inconsciente, conductas aprendidas -aprehendidas, y represiones. Las relaciones implican un salto cualitativo de auto-affirmación personal y colectiva. En las relaciones hay algo latente siempre por darse, en búsqueda de realización, hay un vacío, una incompletud (Guattari, 2019).

Por otro lado, para Guattari la dimensión relacional implica la producción de lenguajes no codificados que van más allá de la expresión verbal. Lo relacional implica la comunicación, y esta a su vez puede ser creada y re-significada. *El campo de la pragmática amplía la comprensión de la semiótica: la interacción se inscribe también en la creación* (Guattari & Rolnik, 2021). Una nueva comunicación en el campo del deseo se teje por liberar la interacción entre nuevos códigos, palabras, signos, formas, performance. En el análisis de Guattari, también en el campo de la dimensión relacional aparece la *multiplicidad* como perspectiva para reconstruir los vínculos interpersonales y colectivos.

4.7 Características del agenciamiento en Guattari

El agenciamiento es la capacidad de vincularse con otros en sus diferencias a partir de elementos heterogéneos. En la perspectiva de Guat-

tari y Deleuze, agenciar es crear multitud, construir relaciones. Estas relaciones están mediadas por aspectos conscientes o inconscientes. Incluso, por líneas o partículas muy pequeñas que aparentemente no deberían tener relación entre sí. Un buen ejemplo puede ser la frase de que el “aleteo de una mariposa en un lugar de la tierra podría generar un huracán en otro punto del planeta”. Dos acciones aparentemente imposibles pueden tener relación e incluso desencadenar una acción. En el plano interpersonal y comunitario, *las relaciones podrían incluir elementos diversos o aparentemente inconexos entre las personas, y sin embargo, desencadenar importantes acciones* (Guattari, 2023).

Esta dimensión de *heterogeneidad* en las relaciones y vínculos para crear un agenciamiento, necesita de otro aspecto: *la expresión*. El modo en que estos vínculos interpersonales y colectivos se articulan, necesitan de la expresión para llevarse a cabo. Un tercer elemento es la *desterritorialización*: un agenciamiento que se compone de elementos-relaciones heterogéneas entre personas y construye modos de expresión necesita además salir de la territorialidad, esto es, *de la realidad inmediata en la cual sucede, y proponer otro modo de relaciones, de expresión y significados a partir de algunos elementos que puedan servir de esa “realidad anterior”, para la nueva realidad o territorio que pretende establecer* (Guattari, 2023).

En este sentido, *un agenciamiento crea condiciones de posibilidad o los elementos necesarios para construir nuevas relaciones, nuevas formas de vínculos, nuevos significados, etc.* En esta nueva territorialidad que crea el agenciamiento se producen nuevos códigos, desde pequeñas situaciones aparentemente insignificantes como el silbido de estudiantes, a usar de determinadas maneras la voz (por ejemplo) para “marcar” ese territorio. El uso de palabras, términos, e incluso la invención de nuevas palabras, códigos de relacionamiento, lógicas y maneras de hacer las cosas. *Un agenciamiento como territorialidad tiene una temporalidad: puede durar minutos, horas, días y después*

desaparece. Los agenciamientos en esta perspectiva se desarrollan para cumplir tareas específicas y concretas.

CAPÍTULO 5 : MARCO DE ANTECEDENTES

Introducción

Los antecedentes se componen de investigaciones realizadas en la región, y se desarrolla a partir de las dimensiones contenidas en los objetivos específicos. Cada una de estas dimensiones desarrolla líneas de investigación que hemos estimado convenientes en relación con el tema de este trabajo. La dimensión semiótica, profundiza sobre la importancia del lenguaje para respetar la diferencia en la escuela. Por su parte, la dimensión artística explora la construcción de vínculos en la escuela. El juego, indaga por prejuicios, interacciones y nuevo significados en los estudiantes. Por último, la dimensión del deseo, transversal a esta investigación, estudia las relaciones y el lenguaje que este puede crear entre los estudiantes.

5.1 Investigaciones sobre lo semiótico en la escuela

En los trabajos referenciados para este tema en específico, el lenguaje contiene diferentes características: un lenguaje verbal del cual la niñez es depositaria y narra su atravesamiento por la realidad social (Santa María, 2002; Vogliotti & Vizzio, 2014; Palacios & Pedragosa, 2019). La escuela como constructora de lenguajes a partir de las diferencias que la atraviesan (Neuman & Quevedo, 2004; Pérez, 2010; Skliar, 2008) para abrirse a la diversidad curricular (Mora, 2019; Anijovich & Cappelletti, 2014). Estas investigaciones coinciden en una crítica a la escuela como re-productora de desigualdad teniendo al lenguaje como un componente fundamental tanto en Chile como en Colombia y Argentina.

Estas investigaciones demuestran que sin la construcción de nuevos lenguajes con los cuales los niños puedan representar sus relaciones, la inclusión de la diversidad es problemática (Mora, 2019; Lopreto &

Rosboch, 2006; Zanfardini & Vercellino, 2020; Castedo & Broitman, 2021). En el caso chileno, tanto estudiantes de origen étnico diferente, como el Mapuche con estudiantes no-Mapuches, como de estudiantes chilenos con estudiantes migrantes, las investigaciones demuestran la necesidad de que *la escuela potencie desde los mismos estudiantes formas diferentes de nombrar la realidad* (Nolfa, 2002; Navarro, 2013; Dubin, 2017; Castro, 2016).

La propuesta que estos trabajos contienen para fortalecer la aceptación de la diferencia en la escuela a partir del lenguaje, es permitir que los estudiantes hagan sus construcciones semióticas de manera libre (Skliar, 2008; Branda & Rimoldi, 2020; César & Viñes, 2009). Estos trabajos insisten en la articulación entre *lenguaje y experiencia*; nombrar las cosas nace de un contexto experiencial. *El niño aprende a construir palabras por un vínculo emocional y lúdico* (Castillo & Flores, 2010; Ramírez & Ruetti, 2021; Martín, 2020), por *experiencias amables y hospitalarias* (Skliar, 2008; Dussel & Southwell, 2005; Agüero & Vegoña, 2005). La escuela como lugar para habitar en la diferencia requiere re-inventarse *como lugar que vincule lo emocional y afectivo para la construcción de nuevos lenguajes* (Castillo & Flores, 2010; Mutchinick & Kaplan, 2016; Kaplan, 2019).

La categoría usada por estas investigaciones en la comunicación corporal es el *lenguaje no-verbal*, asumiendo que, sin este tipo de lenguaje en la escuela, el respeto a la diferencia es incompleto (Quiñones & Romero, 2019; García, 2018; Ferreira, 2022; Calero, 2021; Saravi, 2013). Asimismo, estos trabajos resaltan *la importancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes* (Quiñones & Romero, 2019; Moreno, 2009; Vaca, 2007; Pérez, 2012; Milstein & Mendes, 2013). El cuerpo, desde nuevas comprensiones pedagógicas, es re-valorizado como un *instrumento eficaz para adquirir nuevas formas de comunicarse*, en campos incluso como el musical (Mendoza & Gómez, 2014; Rodríguez, 2015; López, 2005; Álvarez & Vera, 2021).

Estas investigaciones demuestran que el conocimiento y la comunicación no solo pasa por procesos racionales y de acumulación de información, sino que implica la *interacción de los cuerpos en un profundo desarrollo de la dimensión relacional* (Mendoza & Gómez, 2014; Pedraza, 2010; Vilorio, 2005; Granados & Sánchez, 2020; López, 2005). Esta dimensión de lo relacional es impensable sin la diversidad de los cuerpos, o en otras palabras: *la comunicación no-verbal en la escuela implica la convivencia de cuerpos diferentes entre sí*. En las escuelas donde confluyen diversas culturas este tipo de comunicación es fundamental (Quiñones & Romero, 2019; Páez, 2009; Ospina & Rivera, 2008; Bermúdez, 2022; Pedraza, 2010).

Pensar la diferencia en la escuela, como sugieren estos trabajos, supone *crear mecanismos, estrategias e instrumentos* para que los cuerpos de los estudiantes construyan *procesos de interacción* (Quiñones & Romero, 2019; Mendoza & Gómez, 2014; Pedraza, 2010; Vilorio, 2005; Granados & Sánchez, 2020; López, 2005). Escuelas pensadas para la democracia, en momentos donde la migración, la mezcla de culturas, lenguas y razas parece ser realidades condicionantes y transversales al proceso educativo en todo el mundo, exige fortalecer espacios escolares para construir conocimientos *que pasen por la interacción de sus cuerpos y no solo por fortalecer la capacidad racional de los estudiantes* (Pedraza, 2010; Jiménez & Fardella, 2015; Stang & Riedemann, 2021; Tijoux, 2013).

5.2 Investigaciones que desarrollan el arte en la escuela

En los trabajos referenciados para este tema en específico, aparece el arte en la escuela como algo problemático. Su problema consiste en que la escuela enseña arte, pero algunos investigadores definen que aquello no es realmente arte (Rivera, 2005; Palacios, 2006; Rivera, 1999; Aguirre, 2012). El arte, sostienen estos trabajos, no consiste en

la reproducción de bailes folclóricos o la repetición de algunas técnicas que se enseñan en la educación artística escolar sino en cuestiones más profundas (París, 2019; Arcila, 2015; Hernández, 2012; Cabedo & Díaz, 2015). *Lo artístico sería una dimensión que debería llevar al estudiante a experiencias perceptuales a partir de la experimentación* (Jimenez, 2010; Delval, 2012; Monroy, 2003; Bolívar, 2016).

Según los trabajos consultados, *el arte en la escuela debería implicar en los estudiantes el desarrollo de diferentes dimensiones*. Esta nueva dimensionalidad que proporcionaría el arte en los estudiantes, les llevaría a construir *otro tipo de conocimiento no-teorético y menos individual* (Palacios, 2006; Sánchez, 2010; Bernaschina, 2023; Pinilla & González, 2012). *El arte sería un instrumento para la construcción de conocimientos-otros por parte de los estudiantes, potenciando su dimensión de trabajo colectivo* (Jimenez, 2010; Biancioti & Villata, 2020; Cabrera & Prieto, 2015; García, 2012). Por su parte, otras investigaciones coinciden en establecer al arte como una herramienta fundamental en la *producción individual y colectiva de experiencias sensoriales* en los estudiantes (Palacios, 2006; Gonçalves, 2013; Mariuccia, 2023; Ruiz, 2016).

Otro de los resultados coincidentes en estas investigaciones es *la resignificación del niño como creador-artista y productor de conocimiento* (París, 2019; Elchiry & Regatky, 2010; Chaparro & Chaparro, 2018; Osorio, 2021). Desde esta perspectiva del arte en la escuela, la niñez es vista no como *portadores de un saber que solo se alcanza por la experimentación libre, individual y colectiva* (Sánchez, 2010; Jimenez, 2010; Biancioti & Villata, 2020; Cabrera & Prieto, 2015; García, 2012). Todo estos trabajos refuerzan nuestra idea preliminar de que *el arte abre un campo de producción en el cual el niño se auto-descubre en tanto descubre a los otros y su entorno en la escuela*.

Las formas alternativas de construir relaciones en la escuela a partir del arte, implica *asumir nuevas lógicas en el proceso educativo* y en la *reformulación de la escuela como institución moderna* (Arboleda, 2015; Novoa, 2013; Jové & Villas, 2012; Giráldez & Pimentel, 2021). Algunas de las categorías de análisis que aparecen con más fuerza en estos trabajos es la *complejidad* y el hombre no solo como sapiens sino como *homo ludens*, ambas categorías son centrales en el proceso educativo en la escuela (Hernández, 2013; Fernández, 2010; Castro & Durán, 2013; Pavía, 2009; Posso & Sepúlveda, 2015).

Otras de las dimensiones que aparecen en estos trabajos en relación con nuestro problema de investigación, es la correspondencia entre *arte y lenguaje* como posibilidad para construir sentido (Arboleda, 2015; Abramoff & Regatky, 2010; Barberousse & Vargas, 2019; Caballero 2021; Linero & Maceo, 2018). *El sentido es también, desde este enfoque, una forma de conocimiento que implica no solo la experiencia individual sino colectiva* (Hernández, 2013; Fernández, 2010; Morales, 2019; Barbosa, 2021; Abad, 2009). Esta forma de conocimiento, según estos trabajos, pasa por abrir campo a la duda, lo subjetivo, *renunciar a la posesión de la verdad*.

Otras investigaciones proponen que el arte en la escuela también debe ser un factor de *disrupción y replanteamiento* del quehacer en la producción de conocimiento escolar (Abramoff & Regatky, 2010; Barberousse & Vargas, 2019; Caballero 2021; Linero & Maceo, 2018). El arte tendría que ser la posibilidad para que, modificando la enseñanza escolar, *la escuela construya nuevas subjetividades cargadas de sentido* (Hernández, 2013; Fernández, 2010; Arboleda, 2015; Torres, 2017; Ospina, 2017). *Renunciar a relaciones sostenidas por discursos, definiciones y categorizaciones de verdad*. Todo en la escuela desde esta comprensión del arte estaría por hacer. La escuela podría verse a sí misma como constructora de *metáforas y de nuevos lenguajes*.

5.3 Investigaciones que desarrollan el juego en la escuela

En los trabajos consultados, *el juego aparece como una estrategia fundamental en la escuela para prevenir y solucionar conflictos* (De Ocariz & Lavega, 2018; Benitez, 2009; Grau & Soler, 2002; Montañés & Parra, 2000). En particular, el tema de los prejuicios aparece asociado a violencias relacionadas con discriminación y su tratamiento no tiene un desarrollo suficientemente marcado (Patierno, 2016; Úsuga & Dávila, 2023; Boggino, 2008; Torres & Padrón, 2007; Guzman, 2022). En este tipo de violencia escolar, *el prejuicio*, según estos trabajos, aparece también *en relación con el lenguaje. Superar los prejuicios implicará construir juegos que tengan al lenguaje como protagonista* (Di Napoli, 2018; Ortega, 2002; Morillo, 2008; Padial & Sáenz, 2013; Borja & Martín, 2006).

Otras de las categorías más sobresalientes de estos trabajos referenciados son: *cooperación, cuerpo y redes* como mecanismos para superar la violencia escolar entre los estudiantes (Di Napoli, 2018; Ortega, 2002; Morillo, 2008; Padial & Sáenz, 2013; Borja & Martín, 2006). *El juego debe potenciar la cooperación fundamentándose en la solidaridad* (De Ocariz & Lavega, 2018; Grau & Soler, 2002; Montañés & Parra, 2000), e implicar el involucramiento de los cuerpos en su diversidad, y por último generar redes, entendidas en forma de tejido *donde se vincule lo emocional* (Ortega, 2002; Patierno, 2016; Morillo, 2008; Padial & Sáenz, 2013). *Estas investigaciones concluyen que el juego es fundamental para “desterrar” de la escuela la violencia.*

Para las investigaciones consultadas y en relación con nuestro problema de investigación, el juego es relevante en la medida que permite re-pensar la escuela. La dimensión lúdica, sostienen estos trabajos, *estaría en función de permitir en los estudiantes mejorar su dimensión no solo cognitiva sino convivencial*. La escuela, desde el juego puede

ser *lugar de encuentro* (Di Napoli, 2018; Ortega, 2002; Morillo, 2008; Padial & Sáenz, 2013; Borja & Martín, 2006), y *no solo reproducir contenidos y conocimientos* (De Ocariz & Lavega, 2018; Zambrano & Aparicio, 2015). *La dimensión lúdica es una posibilidad para superar violencias y discriminaciones que niegan la diversidad en la escuela.*

El juego es la posibilidad de construir nuevos significados en la escuela (Bellón & Talei, 2010; Nardacchione, 2016; Trigueros, 2000; Abad & Ruiz de Velasco, 2012; Bustamante, 2022). En esta perspectiva, la primera relación que se establece en la escuela con el juego, es el significado de fortalecer la *diversidad como nuevas territorialidades a pesar de la normatividad de la escuela* (Pavía, 2009; César & Viñes, 2009; Monroy, 2003; Rojas & Silva, 2018). Otros trabajos que vale la pena resaltar proponen que asignaturas como artística, matemática, danza, educación física, teatro, literatura, etc., debe *re-significar su dimensión lúdica* (Rojas & Silva, 2018; Pavía, 2009; Oliveira & Martínez, 2007; Franco & Martínez, 2012; Valvueda & Padilla, 2018).

5.4 Investigaciones que desarrollan el deseo en la escuela

Desde los enfoques de pedagogía crítica asumidos por estas investigaciones, *la escuela es un lugar para el encuentro*, no solo un espacio para la reproducción de conocimiento (López, 2015; Benejam, 2002; Jaramillo & Cortes, 2020; Dussan, 2017; Beltran, 2018; Faur, 2020). *Desde esta perspectiva, la escuela como lugar de encuentro debe priorizar el trabajo con la diferencia.* Este trabajo con la heterogeneidad, debe, sin embargo, saber organizarse, u establecerse de acuerdo con *un bien común construido a partir del deseo entendido como motivación en los estudiantes* (Casado, 2020; Olivencia, 2010; Cuesta & Maniner, 2005; Herrera & Cortés, 2014; Garcés & Orozco, 2018). *En estos trabajos el deseo aparece como motivación en la escuela para trabajar la diversidad de confluencias.*

En algunos de estos trabajos, *el deseo es apenas mencionado en la escuela, y reconocido para trabajar temas de violencia*. El deseo es entendido como *motivación* (Casado, 2020; Faur, 2020; Márquez & Abundez, 2015; Garcés & Orozco, 2018). El deseo, según estos trabajos, *asociado a la motivación es un instrumento utilizado para que las diferencias coexistan* (Garcés & Orozco, 2018; Jaramillo & Cortes, 2020; Dussan, 2017; Beltran, 2018). Otra de las vías por donde se aborda el tema del deseo en la escuela en los trabajos consultados es la del *interrelacionamiento y la heterogeneidad* (Garcés & Orozco, 2018; Graziano, 2016; Casado, 2020; Faur, 2020; López, 2015).

Estas investigaciones también tratan el tema del deseo en la escuela a través del *lenguaje* (Vasco & Castaño, 2018; Dussán, 2020; Galizzi & Giménez, 2022; Pinto, 2019; Ibáñez, 2010; López, 2015; Rodríguez & Herrera, 2018). Algunos de estos trabajos se enfocan en la *convivencia como el ámbito donde se desarrolla diversas formas del lenguaje* (Ibáñez, 2010; Galizzi & Giménez, 2022). Estos trabajos tratan al deseo entendido como *motivación*, y su relación con el lenguaje para obtener una sana convivencia escolar (López, 2015; Vasco & Castaño, 2018; Pinto, 2019). Sobre esto último, uno de los trabajos citados, argumenta que *no es la violencia, ni las intervenciones psicosociales las que pueden superar los conflictos en la escuela* (Rodríguez & Herrera, 2018).

Otro de los aspectos importantes que desarrollan estos trabajos, está en relación con la dimensión del *lenguaje como algo que se aprende por vínculos emocionales donde aparece el deseo* (Rodríguez & Herrera, 2018; Vasco & Castaño, 2018; Ibáñez, 2010). *El deseo, lo emocional y dimensiones psicológicas profundas también son desarrolladas por estas investigaciones como fundamentales en la construcción de nuevas formas de comunicación en la escuela para solucionar problemas de relacionamiento*.

CAPÍTULO 6: AGENCIAMIENTO EN CONTEXTOS DE MICRORACISMO

Introducción

Este capítulo responde a la pregunta planteada para este trabajo: *¿Qué tipo de agenciamiento de deseo aparece entre estudiantes de último año del nivel primario en contextos de microracismo en la Escuela Pública número 65 de Don Orione?* La respuesta se dará como profundización de las dimensiones semiótica, juego, arte y lo relacional, dimensiones desarrolladas en los objetivos específicos, a partir de la triangulación entre marco conceptual, marco de antecedentes y datos obtenidos de la observación.

6.1 Estrategias semióticas que aparecen en el agenciamiento

Cuando se propuso la actividad sobre “discriminación en la escuela”, entre los estudiantes apareció el silencio, así como gestos, risas, miradas. Comenzar con la actividad requirió llamar varias veces la atención y pedirle a algunos estudiantes que se cambiaran de puesto. Cuando algunos estudiantes intentaron hacer uso de la palabra, otros estudiantes se lo impedían. Era interesante apreciar cómo, si bien, el uso de la palabra era interrumpido constantemente, también el uso del lenguaje no-verbal aparecía no con la suficiente fuerza de constituirse en un lenguaje alternativo. Como sostienen las investigaciones de Quiñones & Romero, 2019; García, 2018; Ferreira, 2022; Calero, 2021; Saravi, 2013, *sin el buen uso del lenguaje no-verbal en la escuela el respeto es incompleto*.

Otra de las dimensiones afectadas por la imposibilidad de comunicarse ante una actividad libre que pretendía trabajar la discriminación en la escuela, era *la pragmática*. Si bien, Guattari sostiene que el agen-

ciamiento de deseo se produce en condiciones de libertad para la creación, en este caso, en condiciones de libertad ante una propuesta de trabajo, *la producción deseante estaría siendo interrumpida por una incapacidad comunicativa: risas aparentemente irracionales, se organizaban en parejas o tríos unos separados de otros, señalamientos y gritos: “vos callate”*. Las mujeres se sentaban en un lugar y los hombres en otro. Como señala Guattari, estos niños entre 10-11 años, manifestaban comportamientos moldeados por una *producción inconsciente de casa-barrio-escuela*.

En este primer trabajo colectivo, las estrategias semióticas podrían traducirse de la siguiente manera: *un lenguaje no-verbal manifiesto aunque impotente para generar vínculos, el uso de la palabra interrumpido, así como parejas, tríos y grupos del mismo sexo separados del sexo opuesto y distribuidos por todo el aula*. A su vez, cada uno de estos pequeños grupos generando interacciones entre sí, diferente a las demás interacciones. *Un contexto de comunicación roto por pequeños agenciamientos de deseo*. Si imagináramos al grupo como un círculo sería un círculo compuesto por fragmentos irreconciliables unos de otros y contruidos por condiciones pre-establecidas moldeadas en casa, barrio y escuela.

Una característica fundamental y contrario a lo propuesto por Guattari, es la aparición del agenciamiento de deseo generándose entre niños y niñas, por la intervención del mundo adulto (profesor). La palabra del docente aparece como autorizada por los mismos estudiantes para encausar su producción deseante. En adelante, las palabras “correctas” volvieron a entablar la interacción del grupo, así como sus gestos, *¿podría hablarse de al menos, para estas edades de los participantes de un “adiestramiento inconsciente” como condición para agenciar deseo en la escuela?* La estrategia semiótica no emerge de los estudiantes sino que proviene del docente.

Una de las características más importantes es que los niños y niñas responden a las intervenciones por la diferencia y la discriminación

de manera “racional” cuando son interpelados por los docentes, pero cuando ellos y ellas mismas tienen que dar “razón” de esto, como en el inicio de la actividad, aparece la dispersión, fragmentación, la no-respuesta y el silenciamiento a veces agresivo entre expresiones como: “vos cállate”, risas descalificadoras sobre la intervención de algún compañero o compañera. Otro de los aspectos que sobresalen es el no cuestionamiento a la institución escolar ni a las medidas para tratar la problemática de la discriminación en la escuela. Asimismo, aparece las palabras: olvido y reflexión como herramientas para “superar” ellos mismos la discriminación.

Como sostiene Guattari, es evidente que el mundo adulto logró reproducir, en este caso, por el equipamiento colectivo escolar, lógicas relacionales del sistema capitalístico: jerarquización, clasificación e inferiorización. *La discriminación se manifiesta como la negación del otro.* La discriminación en tal sentido, es funcional a la tarea del equipamiento escolar imponiendo a los niños y niñas el *silenciamiento ante la diversidad y la conducción docente.*

El lenguaje de los estudiantes es *pobre para nombrar la diferencia, al punto que aun inmersos en ella no pueden reconocerla.* Sin embargo, los estudiantes manifiestan potencia para hacerlo: *“querer que se les hable en otra lengua, escuchar palabras diferentes a las suyas; construir representaciones artísticas abstractas sobre la diversidad en medio de la sesión de trabajo”.* Estos son elementos que permiten pensar a los estudiantes como capaces y con suficiente disposición para construir lenguajes o formas, incluso para imaginar y renombrar la diversidad.

Los términos: “respeto”, “cultura”, “igualdad” y “diversidad”, aparecen nombrados en una clase específica y por orientación del docente, y no en la sesión de trabajo libre de esta investigación. En este senti-

do, se observa de nuevo, como *el mundo adulto impone términos para nombrar la diferencia en las efemérides que celebra la escuela y que hace parte del currículo*, pero cuando los estudiantes deben nombrar “ellos mismos” lo diverso (como en el ejercicio de esta investigación) *aparecen acciones disruptivas que rompen la sesión. La fuga se convierte en evasión. Una desterritorialización que no reterritorializa.*

A medida que avanzan las sesiones de trabajo aparecen conceptos o definiciones *no solo verbales, también experienciales, aunque por momentos parecen no contener ninguna lógica aparente*. Guattari, llama a esto: “líneas esquizas”, que trabajadas podrían ser potentes para proponer nuevas formas de interacción. No obstante, cuando intentan nombrar lo diverso aparecen definiciones relacionadas con la clase social y su contexto sociofamiliar: “Gauchos”, “Morochos”, “Gil”, “Pobres”, significantes asociados a la clase baja dentro del modelo social argentino. *El marcador de piel emerge de esta manera dentro de las estrategias semióticas, normalizando con palabras discriminatorias vínculos de relacionamiento.*

En las palabras que aparecen en la confección de las estrategias semióticas aparece también *“paraguayo amigo y hermano”* como calificación positiva sobre personas de esta nacionalidad, en un barrio donde los paraguayos tienen una valoración importante. *Las relaciones del barrio aparecen en la escuela. La escuela en la definición de los estudiantes se relaciona con el compartir, aunque en la práctica el compartir es opacado por comportamientos sectarios.* Sin embargo, una palabra que aparece reiterada es *compartir*. *El compartir aparece como intención-motivación, como los sostienen las investigaciones* de Casado, 2020; Olivencia, 2010; Cuesta & Maniner, 2005; Herrera & Cortés, 2014; Garcés & Orozco, 2018, para construir relaciones diferentes a la violencia cotidiana y vehiculizar otro tipo de prácticas.

Otro aspecto que demuestra como lo inconsciente es producido por la escuela según Guattari es la consigna que los estudiantes desarrollan en una de las sesiones de trabajo: *en argentina no hay blancos ni negros*, el fundamento del crisol de razas, premisa racista y fundacional de la república. Asimismo, los estudiantes asignan valores negativos al marcador de piel: *“un morocho es pobre”*. *El marcador de piel (herencia del racismo)*, aparece como *diferenciador importante*. El *“somos diferentes pero amigos”*. Aparece una *ruptura entre discurso y práctica*. El caso que ilustra bien esta situación es uno de los chicos que repite: *somos diferentes pero amigos*, y sin embargo, maltrata a otro de los chicos con autismo, y a uno de sus “amigos” por juntarse con chicas y por ser “Morocho”.

Otra de las situaciones que evidencia la ruptura entre el deseo como motivación-intención, según algunas de las investigaciones en este trabajo, por ser iguales en la escuela, y lo que esta “enseña” verdaderamente para lograrlo, son las diferentes conceptualizaciones de los estudiantes: algunos definen la nacionalidad en relación con elementos físicos como el *habla*. Otros sostienen que la nacionalidad *no depende del color de piel*. Según un grupo de estudiantes, *basta con ser parte de un lugar o un país y sentirse bien para pertenecer a esa comunidad nacional*. Otros estudiantes sostienen que *la nacionalidad se arraiga en cuestiones culturales: creencias, manifestaciones genéticas ligadas al fenotipo*.

Cuando los estudiantes en una de las sesiones de trabajo analizan el caso de jugadores africanos en Francia, establecen que no importa ser “negro”, *lo que importa es que “juegue bien”* aunque dejan claro que *los africanos son africanos porque sus raíces son “de allá”*. Esta visión “esencialista” de la diferencia, no mediada por el “color de piel” sino por las raíces es establecida a partir de la relación familiar. Los

jugadores africanos serían de África, no por su “raza” sino por “cuestiones familiares”.

Otro aspecto importante que aparece en la estrategia semiótica para agenciar deseo es el *asimilacionismo* en la escuela. Al respecto, en otras sesiones de trabajo, algunos dicen: *“un estudiante de otra nacionalidad puede estar en la escuela, lo que importa es que quiera ser argentino”*. Otro sector considera que *una persona de otra nacionalidad puede representar la selección argentina de fútbol sin ninguna exigencia a cambio*. Que los estudiantes establezcan condiciones y en otros casos no, podría condicionar la interacción en la escuela y el agenciamiento libre de deseo.

6.2 Agenciamiento en los estudiantes en la dimensión del arte

Una característica importante que aparece en las sesiones de trabajo es, *“cuando más aumenta el tiempo de interacción libre, la dispersión y el descontrol aumenta”*. Sin un adulto que coordine el espacio y el tiempo, los estudiantes se dispersan absolutamente. Para los trabajos en grupo opera la misma lógica señalada en la dimensión semiótica: *si no hay un adulto-profesor, los estudiantes mantienen un vínculo disperso y dividido incluso a la hora de realizar construcciones artísticas colectivas. El deseo que transita en estas condiciones, si bien puede ser libre, no agencia, no une colectivamente a los estudiantes.*

En el caso de la relación de los estudiantes con diferencias por discapacidad, no solo no hay agenciamiento de deseo, sino que hay violencia. En este sentido, *la violencia continúa imponiendo significados universales e identidades, incluso en espacios artísticos* donde, como demuestran las investigaciones de Jimenez, 2010; Biancioti & Villata, 2020; Cabrera & Prieto, 2015; García, 2012, podría ser un espacio propicio para el descubrimiento del *otro* y potenciar la *dimensión colectiva* en la escuela. *La irracionalidad como aquello que “se fuga”*

de las estructuras semióticas impuestas en la escuela, podría ser potencia desde la perspectiva de Guattari para que los estudiantes agencien deseo, sin embargo, en este caso no estaría funcionando. Si lo “irracional” no agencia (como en este caso) la “fuga descontrolada” lleva al individualismo y no a la construcción colectiva.

El “habla” que los estudiantes traen del barrio aparece como una forma de vínculo en la construcción artística. Es la posibilidad que tienen los sujetos de esta investigación para replantear la imposición semiótica de la escuela. Sus propios “hablas” son partículas que construyen vínculos y agencian deseo sin intervención del mundo adulto. En este sentido, esta dimensión podría aportar a la escuela, como sostienen algunos trabajos, en tanto puede ser el presupuesto para construir nuevos lenguajes: Hernández, 2013; Fernández, 2010; Arboleda, 2015; Torres, 2017; Ospina, 2017. No obstante, la “violencia” en los estudiantes es el ámbito en el cual construyen sus lógicas de relacionamiento. Paradójicamente, el vínculo de “amistad” tiene a la violencia como centro.

Algunos de los términos más importantes que los estudiantes utilizan mientras realizan su obra de arte colectiva, están relacionados con situaciones problemáticas de sus historias familiares o de experiencias que están relacionadas con sentimientos que hacen parte de experiencias traumáticas en sus historias personales. En general, este pasado aparece en relación con abandono, maltrato, situaciones irresueltas con la figura paterna o materna. En algunos casos aparecen situaciones ligadas a otros familiares como abuelos, tíos o primos.

En la construcción colectiva de la obra de arte, cuerpo y movimiento son el eje de la interacción interpersonal. La interacción de los cuerpos sucede constantemente desplazándose por el aula. Esta forma de interacción produce inventivas dentro del trabajo en aula, a través de risas y gritos. El arte se confunde con el juego. El juego aparece como

fuga en la actividad artística dentro de las actividades propuestas. En el espacio áulico, el juego como fuga en la actividad artística es creación pura, que sale del límite racional, comprendiendo “lo racional” como algo establecido, “lo normal”. En estas circunstancias lo relacional interpersonal es espontáneo y diverso.

A medida que pasa el tiempo de la sesión, esas fugas que a través del movimiento de los cuerpos aparece, toma al juego como micro-espacio creativo y desplaza la actividad artística, hasta que comienza a ser “auto-delimitado” por la violencia: aparecen golpes, términos ofensivos, gritos, y el individualismo como eje sobre el cual los estudiantes comienzan a determinar su construcción colectiva de deseo. En esta “auto-delimitación” aparece la “emulación” de la figura docente, entonces imponen sus normas y cortan el agenciamiento violento. Contradictoriamente, la exclusión, amenaza y uso violento del lenguaje determina algunos comportamientos de los compañeros que rompieron las normas de interacción.

La música es una de las herramientas que genera interacción libre de los cuerpos en un relacionamiento espontáneo sin violencia. Sin embargo, este tipo de música es la del barrio: cumbia, trap, rap, regueton, que aunque contiene términos (en algunos casos violentos), a los estudiantes parece en lo inmediato no interpelarles. Un dato interesante es cuando la música es impuesta por el mundo adulto: clásica, ópera, o géneros urbanos desconocidos, allí el agenciamiento de deseo se corta y aparece el relacionamiento descontrolado y violento, o incluso la dispersión individual. En estos casos el cuerpo se mueve con vergüenza y no baila.

La música que los estudiantes eligen, potencia la producción deseante: conversan, inventan juegos, se ríen, algunos pintan, pero se olvidan de la actividad artística. Sin un plan determinado sino como fuga de la actividad artística, o la actividad artística como potencia para

generar diferentes tipos de interacción entre los estudiantes, estos interaccionan a través de la música y el cuerpo y se extinguen las relaciones violentas. En algunas canciones los estudiantes imitan coreografías de Tik-Tok, como si fuera una forma de baile. Aunque desde Guattari, en este caso, se impone un significado que determina la forma en que “se debe bailar y “administrar el cuerpo”, la violencia como forma de establecer vínculos relacionales desaparece.

6.3 Agenciamiento en los estudiantes en la dimensión del juego

En la dimensión del juego, el diálogo aparece como herramienta para superar diferencias y conflictos entre los estudiantes. El uso del lenguaje surge en situaciones límites, sobre todo cuando el mundo adulto interviene en el conflicto. Ante un juego con imágenes y ciertos conflictos en el aula, el grupo prefiere dialogar sobre la situación problemática que realizar el juego. En tal sentido, la experiencia límite del conflicto surte cierto efecto en los estudiantes para buscar racionalmente soluciones, utilizando lenguaje y conceptos aprendidos en casa y escuela. El problema como límite es una posibilidad para la “racionalidad” en el uso del lenguaje.

Esta situación límite o problemática en el aula, instaura cierta necesidad de racionalidad en los estudiantes para buscar en el lenguaje: palabras, conceptos para la solución de la problemática. Es como si ante el límite que impone el problema y sus consecuencias (castigo, corrección del mundo adulto, etc), los chicos jugaran o accedieran a la racionalidad en el lenguaje para intentar “frenar” la situación y autoimponerse un “límite” que no es ya el límite del juego como interacción “irracional” o sin límites. Emerge un “islote de racionalidad”, en el cual se interacciona en el borde, en la frontera del problema.

En esta perspectiva el juego aparece como potencia para construir diálogos. El juego hace posible una territorialidad donde el diálogo,

la palabra, el lenguaje recobra importancia y protagonismo. El juego manifiesta en los estudiantes una posibilidad de construir vínculos a través de la palabra. Lejos de ser algo mecánico, el juego aparece como “algo” que está en permanente construcción. El diálogo que aparece a través del juego denota profundidad, interrogantes por las formas en que se relacionan y su funcionamiento.

Uno de los aspectos más importantes que se resalta en la interacción en el juego, es la del “análisis” entre los estudiantes, en tanto capacidad para discutir sobre el sentido de determinadas normas y lógicas. *El análisis aparece como desmembramiento del juego que puede reconstruirse por los participantes; es la característica más importante que sobre sale en el grupo. De esta manera, y siguiendo a Guattari, el juego es una posibilidad de construir inconsciente colectivo a medida que se deconstruye lo racionalmente impuesto y establecido.*

Otro de los aspectos que sobre sale en el grupo es la construcción de reglas. Una vez se realiza el análisis, establecen reglas como forma de proceder. Es importante resaltar que son “sus propias reglas”, la de los estudiantes, y no las reglas del mundo adulto. Las reglas nacen como forma de organización colectiva. Estas reglas tienen la característica de no ser “camisa de fuerza”, se modifican según el juego y aparecen como “algo necesario”. A veces pueden ser reglas ilógicas (si se miran desde el mundo adulto) pero son pautas que organizan el desarrollo del juego.

En el uso de conceptos, los estudiantes no tienen un vocabulario amplio para nombrar la diversidad en su grupo. Cuesta establecer el significado de la palabra diversidad. Para lograr definir esta palabra, apelan a definiciones del mundo adulto (profesores) o al diccionario, o al celular. Intentan definirlo entre ellos mismos, pero no se ponen de acuerdo ni logran la construcción de una definición. Los estudiantes

tampoco logran definir términos como *cultura, racismo y familia*, aunque tratan de establecer alguna relación entre estos. También intentan buscar el significado en el diccionario o en el teléfono pero no se ponen de acuerdo en *una* definición.

En las discusiones entre los estudiantes, el género femenino aparece relacionado como violento. Tanto para estudiantes varones, como para algunas niñas, las mujeres son quienes arman problemas en el aula de clases. En esta definición las chicas reconocen que se pelean por chicos, o por cuestiones territoriales: quiénes pertenecen a su grupo de amigas, y quiénes no. La construcción de lo territorial en las mujeres, aparece como una construcción fundamentada sobre prejuicios machistas asumidos por ellas mismas.

La relación de los estudiantes aparece a través del cuerpo: *tocarse, empujarse, abrazarse, sentarse al lado, irse a otra mesa, etc. Movimiento y cuerpo son formas de construir agenciamiento de deseo. Juntarse con otros carece de propósito, a veces se pierde el sentido u objetivo de la actividad, pero lo importante para los estudiantes es estar-cerca del otro.* La voz aparece sin control: gritos, llantos, cantos, malas palabras, indicaciones, risas. *La voz marca territorio, relaciones grupales. La voz construye formas de relacionamiento* que expresan irracionalidades que marcan el espacio grupal o personal.

En la interacción aparecen formas de diferenciación entre los estudiantes de manera espontánea y libre. Es una diferenciación que causa risa entre los estudiantes, pero no separaciones violentas, al menos no dentro de una dinámica lúdica. Sin embargo, *la necesidad de marcar diferencias es reiterativa. Dentro de los rasgos con los cuales establecen sus diferencias aparece el color del cuerpo, los rasgos físicos, el cabello, el maquillaje, el barrio y hasta la clase social.* En este aspecto, sobre sale que pueden continuar jugando a pesar de las diferencia-

ciones que establecen. *La diferencia a partir de microracializaciones en el juego es asumida como normal.*

6.4 Agenciamiento en las relaciones de los estudiantes

Las relaciones que aparecen están mediadas por la irracionalidad (si se mira desde el mundo adulto), pero también relaciones racionales desde el mundo de los niños y niñas. Son relaciones que por momentos permiten la fuga, como escape de normas e imposiciones de la escuela y del docente. *En esa fuga hay una interacción profunda de los estudiantes utilizando las palabras que el mundo del barrio, casa y escuela le ha dotado para nombrar e interpretar la diferencia.* En este sentido, se evidencia un límite en lo relacional, en tanto los estudiantes al interaccionar con la diferencia no tienen suficientes herramientas conceptuales ni lingüísticas para nombrar y profundizar con la diferencia en la escuela mas que las provistas por el mundo adulto.

En la invención de normas para convivir en la escuela por ellos mismos, aparecen términos relacionados con el maltrato. Incluso, cuando la necesidad de construir nuevos espacios en la escuela son racionalizados como lugares para la convivencia, los términos violentos reaparecen como forma de demostración de afectos en lo que sería imaginar esos nuevos espacios.

Desde esta perspectiva, los estudiantes manifiestan que es necesario, para tener nuevas relaciones, ocupar nuevos espacios en la escuela, y que la institución sea vigilada y controlada por el mundo adulto. Establecen relación entre lo que significa: escuela-casa, y esta última, según dicen, debe ser vigilada también para garantizar la sana convivencia. *Algunos estudiantes creen que, ser muy “liberales” en casa trae problemas en la escuela, por lo cual los nuevos espacios contruidos en la escuela se verían afectados.*

En estos nuevos espacios en la escuela, según los estudiantes, lo relacional, en perspectiva de *fuga*, deberá ser controlado, asimismo *el liderazgo femenino, considerado por las mismas niñas como violento y negativo*. Esta comprensión, evidencia el prejuicio de género sobre las mujeres. *Agenciar deseo aparece condicionado por el machismo y los prejuicios de género también.*

La lógica de relacionamiento que aparece en los estudiantes es el trabajo en grupo combinado con el trabajo individual. El trabajo individual aparece marcado por el silencio. Aún dentro del trabajo en grupo aparecen individualidades; unos trabajan, otros no. Y algunos migran a otros grupos. El relacionamiento no parece tener ninguna lógica, al menos no estrictamente. El agenciamiento de deseo es interrumpido por la división sexual: niños trabajan con niños, y niñas trabajan con niñas. Esto es una de las lógicas que la escuela determina sobre el relacionamiento de los niños y que se ve a lo largo de todas las sesiones de trabajo.

Mientras trabajan individual y colectivamente se escuchan reflexiones de los mismos sujetos de investigación sobre discriminación, además de planteamientos como: *“quién discrimina no es del todo consciente, no sabe lo que hace”*. Aparecen elementos que son importantes en la discriminación en las diferentes sesiones: *color de piel, cuerpo, formas de hablar, clase social, discapacidad..., partículas que aparecen en los estudiantes mientras trabajan de manera espontánea. En tal sentido, agenciar deseo aparece condicionado por formas de micro-violencias en el relacionamiento interpersonal que van más allá, incluso, de microracializaciones.*

Mientras trabajan, aparecen *palabras en relación con el bienestar de los cuerpos*, según los estudiantes, el cuerpo debe ocupar un lugar tranquilo: *cómodo, dispuesto al diálogo, a la escucha y el compartir*. También proponen a través de diversas reflexiones que *las nuevas re-*

laciones en la escuela deben realizarse a través del arte y el juego. Los estudiantes manifiestan la necesidad de lugares, en los cuales puedan actuar libremente. Esta “actuación libre” necesita “lugares-otros”.

Una característica especial que aparecen en los nuevos espacios como lugares para otro tipo de relaciones, es la ocupación de estos con el juego. Si una definición podría darse, es la de *“locus ludens” como lugar para el agenciamiento de deseo en la escuela, que permita la producción deseante entre niños y niñas. Diferente al establecimiento de las relaciones en la escuela, donde las relaciones son mediadas por el mundo adulto, construir espacios para nuevas relaciones debería prescindir de la mediación adulta después de largos trabajos procesos escolares sobre la diferencia y su importancia en la escuela.*

CONCLUSIONES

Las estrategias semióticas que aparecen en los estudiantes de último año del nivel primario en la producción de agenciamiento de deseo en contextos de microracismos en la escuela son variadas y problemáticas entre sí. En primer lugar, diferente a lo propuesto por Guattari, el agenciamiento como creación libre entre estudiantes aparece determinado por el mundo adulto-docente. Es en la palabra y organización del espacio por parte del docente que apenas si pueden, los estudiantes, agenciar deseo en la diversidad, e interactuar a partir de ello. En tal sentido, cuando los estudiantes actúan en espacios sin el mundo adulto y donde disponen de sus propias palabras, se manifiesta reiteradamente interrupciones en el uso de la palabra, así como el lenguaje no-verbal no genera ningún tipo de vínculos. Aun mas, las acciones que rompen límites establecidos, lejos de ser procesos que articulen relaciones, aparece en estos casos como interruptores. No aparece un “único” agenciamiento de deseo sino varios, dispersos y confrontados entre sí. El silencio sobresale en el proceso de construir agenciamiento de deseo desde la perspectiva semiótica, silencio ante lo diferente y diverso. Solo cuando el mundo adulto-docente nombra lo diferente en los límites de ser aceptado, recién los estudiantes pueden asumirlo. Por el contrario, el olvido y la reflexión aparece como intentos para superar la discriminación. Por último, el marcador de piel emerge como una de las estrategias semióticas para normalizar relaciones y producir agenciamiento de deseo. Las palabras usadas para asignar valores negativos también son usadas para construir relaciones en la diferencia. Estas diferencias son relativizadas por propuestas asimilacionistas: exigir que la diversidad sea anulada para ser parte de la identidad nacional en la escuela.

En la dimensión del arte, el agenciamiento de deseo aparece de manera complejo y con importantes características. Si bien, aparece vinculado al uso de palabras y “hablas” cotidianas que los estudiantes traen

del barrio y la familia. Debe destacarse que algunas de las palabras utilizadas provienen de situaciones problemáticas como rechazo y abandono. Mientras realizan diferentes obras de arte, la violencia verbal aparece como una forma de establecer relaciones y vínculos condicionando la creatividad. Asimismo, mientras mas aumenta el tiempo de trabajo es mayor la dispersión. Sin embargo, cuando la producción de obras de arte introduce la música, el juego y el movimiento de los cuerpos manifiesta posibilidades de fuga en los estudiantes, haciendo que la violencia desaparezca. En este sentido, otra de las características en este agenciamiento de deseo, es el juego como un *islote* o fuga, en la cual, mientras realizan procesos de creación artística, se realiza la invención en la creación de obras de arte y en el uso de palabras, risas y bromas. No obstante, esta invención aparece interrumpida cuando la música y lo lúdico es separado de la creación artística. En esta perspectiva, es importante destacar que el arte se confunde con el juego, y lo primero (el arte) no puede realizarse sin la segundo (el juego). El agenciamiento de deseo aparece suficientemente claro, si la dimensión lúdica, y en especial la música, se permite dentro de la dimensión artística. De hecho, la irracionalidad que suele aparecer en las actividades colectivas y son promovidas por violencias traídas de casa y barrio, y reproducidas en la escuela, puede mitigarse si se permite agenciar deseo a través del arte, la música y el movimiento libre de los cuerpos, de lo contrario, no solo la dimensión artística es incapaz de agenciar deseo sino que además, potencia, inversamente, la construcción de vínculos a partir de la violencia, desperdiciándose la fuga como *posibilidad* de explorar formas relacionales que agencien deseo.

En la dimensión del juego, el agenciamiento de deseo que aparece está marcado por el diálogo como herramienta para superar las diferencias y conflictos. Asimismo, el lenguaje se manifiesta en situaciones límites para explorar sentidos de racionalidad que impongan un límite. El juego crea un agenciamiento de deseo que potencia al diálogo entre diferentes. Mientras se desarrolla el juego, el análisis aparece como

herramienta entre los estudiantes, para construir reglas que a su vez se modifican constantemente. El vocabulario que aparece es reducido y no alcanza para nombrar la diferencia o experiencias interpersonales nuevas a partir de la interacción en el juego, en este caso puede ubicarse el lugar de inferioridad que los hombres dan a las mujeres cuando se relacionan libremente con ellas, y el lugar de inferioridad que la mismas mujeres se dan dentro del grupo a través de las sesiones de trabajo. A pesar de todo, a medida que los juegos son desarrollados por los estudiantes, la interacción corporal y el movimiento de los cuerpos genera vínculos y formas de comunicación, creando, desde la perspectiva de Guattari *territorialidades* delimitadas por partículas como la voz. Sin embargo, en estas interacciones libres que genera el juego, también reaparece la necesidad de establecer diferencias y delimitación de sus territorialidades a partir de microracializaciones que existen en la escuela: color de piel, tipo de cabello, forma de hablar, diferencia cultural, etc. En este sentido, si bien el agenciamiento de deseo a través del juego es posible en la escuela, violencias como el microracismo no es extinguido completamente, y antes bien, reubicado estableciendo fronteras y delimitación de las pequeñas territorialidades y agenciamientos de deseo.

En la dimensión relacional, el agenciamiento de deseo aparece caracterizado por relaciones con altos niveles de irracionalidad: correr, gritar, saltar, reír (cuando no habría que reír), incluso fingir llantos o ser agredido (cuando no hay condiciones reales que justifiquen esa conducta), golpes o empujones porque sí. Esto hace que el agenciamiento de deseo parezca caótico, a partir de esos elementos de irracionalidad que Guattari establece como índices o moléculas que bien aprovechadas podría establecer fugas, y construir nuevos tipos de relacionamiento que devengan en agenciamientos de deseo. Sin embargo, todo este proceso de irracionalidad que podría ser “aprovechado” es limitado por el uso de un lenguaje pobre y violento para nombrar la diferencia en los niños y niñas. Lenguaje que proviene de experiencias como el

maltrato o realidades violentas del barrio y la casa. Asimismo, para los estudiantes, establecer relaciones implica crear nuevos espacios atravesados por el juego donde el cuerpo ocupe un lugar especial. Sin embargo, en estos espacios, las relaciones, según los estudiantes, deben ser mediadas por adultos-docentes y la fuga, en sus índices de irracionalidad, controlada. El liderazgo femenino aparece incluso como un problema a la hora de establecer relaciones entre los estudiantes, y por consiguiente, como inconveniente en el agenciamiento de deseo. Otro aspecto característico son los microracismos como determinantes en tanto imponen el límite o la norma en la dimensión relacional. De esta manera, el agenciamiento de deseo entre los estudiantes en lo relacional es interrumpido constantemente por el uso de un lenguaje incapaz de profundizar la diferencia en los estudiantes y llevar sus manifestaciones irracionales a momentos realmente creativos o de invención, por el contrario, ante procesos de irracionalidad o caos, piden la intervención del mundo adulto, o imponen la violencia como límite “racional” en sus interacciones.

El agenciamiento de deseo en estudiantes de último año del nivel primario es un proceso que aparece marcado por la violencia, y donde las diversas manifestaciones de violencia verbal y relacional, constituyen vínculos. Al menos para esta edad, y contrario a lo formulado por Guattari en los agenciamientos de deseo en la escuela, los niños y niñas en espacios liberados del mundo adulto-docente son autoregulados por la violencia que traen de sus casas y barrios y es reproducida por ellos mismos como “normal” ante el silenciamiento de la institución escolar. La creación libre sin límites exigiría, desde lo hallado en esta investigación, procesos previos donde los niveles de violencia que atraviesa a los estudiantes sean desescalados para lograr agenciar el deseo sin determinaciones. En palabras de Guattari, “el inconsciente” o la producción maquínica para la edad del último año del nivel primario, al menos en contextos vulnerables como en el del conurbano donde está ubicada esta escuela, los niños y niñas contienen una marca

bastante profunda de la violencia como modo relacional. Asimismo, estos hallazgos permiten pensar desde una perspectiva de la esquizoanalítica de Guattari, si la violencia no es acaso una forma de agenciar deseo funcional, en último término, al sistema violento que la escuela reproduce. También la violencia agencia deseo, es una de las afirmaciones que puede respaldar esta investigación. Deseo agenciado por la violencia y usado para mantener el orden clasificatorio social, como en el caso de los microracismos en la escuela, y otras violencias, como la de género reproduciendo la violencia estructural. En cualquier caso, es necesario pensar las violencias escolares en función de dispositivos, y en diferentes niveles: macro y micro, y caracterizar los posibles intereses que estas violencias tienen al normalizarse en contextos vulnerables que son diferenciados y marginados del sistema económico y social donde operan violencias como los microracismos.

Algunas líneas de investigación que se desprenden a partir de este trabajo pueden ser: la importancia del deseo como posibilidad o potencia en la construcción de nuevas relaciones en la escuela pública en sectores vulnerables. Debe explorarse, desde etapas tempranas la dimensión del deseo en los estudiantes. Otra línea importante de investigación, son las dimensiones lúdicas y artísticas para aprender a nombrar e interactuar con la diferencia. Es necesario ver a la escuela como un territorio lúdico, artístico donde confluye la heterogeneidad. No solo violencias microracistas se reproducen en la escuela, también conviene indagar por otro tipo de violencias a escala muchas veces imperceptibles pero existentes como el sexismo, clasismo, xenofobia. Asimismo, establecer que otras dimensiones además del deseo, pueden ayudar a comprender las relaciones entre estudiantes como producciones afectadas por estas violencias, u otras violencias que pudieran existir en la escuela. Una pauta desde este trabajo para futuras investigaciones sobre violencias en la escuela, es abordar desde las ciencias sociales críticas el mundo de las relaciones interpersonales en la escuela a partir de la interdisciplinariedad y creatividad teórica.

BIBLIOGRAFÍA

Contextualización del problema

Adamovsky, E. (2021). La raza y la clase se entremezclan en el caldero latinoamericano de la compartimentación étnica a la “pigmentocracia”. *Le Monde*.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1973). *El AntiEdipo*. Barcelona. Barral, editores.

Echeverría, B. (2011). *Crítica de la Modernidad capitalista*. La Paz. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Fanon, F. (2004). *The wretched of the earth*. New York. Grove Press.

Guattari F. & Rolnik S. (2021). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Guattari, F. (2013). *Líneas de Fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires, Editorial Cactus.

Grimson, A. (2017). Raza y Clase en los orígenes del Peronismo. *Revista Desacatos* No.55 Ciudad de México sep./dic.

Gordillo, G. (2020). Se viene el malón. Las geografías afectivas del racismo argentino. *Cuadernos de Antropología Social* /52 (2020).

Orellana, S. E., Schirado, M. S., & Soria, M. G. (2022). Caminos para des-aprender el racismo en la escuela. *Recursos educativos para la formación de docentes interculturales*.

Schaub, J. (2021). *Para una historia política de la raza*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El problema

Arias, M. (2011). *La escuela pública como productora de identidades. Contextualización y análisis del proyecto de sarmiento en el bicentenario de su nacimiento*. Universidad Nacional del Comahue.

- Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- D'Ángelo, L. & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: FLACSO-UNICEF.
- Di Napoli, P. (2019). *La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas*. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología Vol.28 No.2 (abril-junio, 2019): 27-49.
- Echeverría, O. (2021). *Una identidad derechista racista, ideológica y clasista: nacionalistas, católicos integrales y liberales conservadores en la Argentina del siglo XX*. III Simposio internacional de historia de la Universidad Estatal de Goiás.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.
- García, P. (2017). *El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.
- Guattari F. (2013). *Líneas de Fuga, por otro mundo posible*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Guattari F. & Rolnik S. (2021). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Kaplan, K. & Llomovatte S. (2004). *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, P & Rodríguez, J. (2018). La invisibilidad de los Microracismos. Micro espacios de investigación, ISSN 2444-9245 No 7, Julio-Diciembre 2018, pp. 40-51.
- Ocoró Loango, A. (2016). *La nación, la escuela y los otros: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno*. Revista Nodos y Nudos / volumen 5 N.o 41 / julio–diciembre 2016 / pp. 35–46 /.

Palamidessi, M. (2006): “*El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*”, en TERIGI, F. (comp.): Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI-Fundación OSDE. Buenos Aires (131-155).

Ribeiro, D. (2018). *Breves reflexiones sobre lugar de enunciación*. Número 39. Octubre 2018 Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM.

Szapu, E. (2021). Rostros y jerarquías clasificatorias. Microracismos en la trama escolar. Revista Entramados, Vol. 9, No10, julio- diciembre 2021, ISSN 2422-6459

Metodológico

Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. (2012). *Aporte del método fenomenológico a la investigación educativa*. Universidad de Caldas.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.

Lértora Mendoza & Celina A (2010). *La propuesta metodológica de Rodolfo Kusch para la antropología filosófica Análisis*. Revista Colombiana de Humanidades, núm. 77, pp. 61-87 Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Maturo, G. (2012). *Hermenéutica fenomenológica desde América*. Universidad de Buenos Aires.

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). *La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales*. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 19(37), 21-30.

Romero, C. (2005). La Categorización un aspecto crucial en la Investigación Cualitativa. Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11 No. 11 (JUN. 2005) p113-118.

Marco Conceptual

Berti, G. (2010). *Enunciaciones colectivas y lenguajes juveniles*. Revista de estudios de juventud.

Cárdenas, G. (2018). *La escuela máquina de guerra como configuraciones de resistencia ante la escuela institución*. Praxis, Educación y Pedagogía. N° 2, 2018. p.p 130-149.

Durán, M. (2011). *Escuela, un concepto caduco*. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE).

Filordi A. & Campos, A. (2015). *Guattari e a topografia da máquina escolar*. Sao Paulo: Universidad Federal.

Guattari F. & Deleuze G. (1972). *L'anti-OEdipe*. París: Les Éditions De Minuit.

Guattari F. & Deleuze G. (1980). *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Pre-textos.

Guattari F. (2013). *Líneas de Fuga, por otro mundo posible*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Guattari F. (2015). *¿Qué es la Ecosofía?* Buenos Aires: Editorial Cactus.

Guattari F. (2019). *Escritos para el Anti-Edipo*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Guattari F. & Rolnik S. (2021). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires.

Guattari F. (2023). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Núñez, J. (2020). *Ontología deleuziana: sujeto colectivo, estado y escuela*. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 5 N° 1 (2020) / Sección Dossier. (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO.

Entrevista a Deleuze: <https://www.youtube.com/watch?v=tqmlNoG2d7o>

Marco de Antecedentes

Dimensión semiótica

Agüera, Elena & Begoña, M. (2005). *La escuela relaciones y Conflictos*. CIVE 2005 Congreso Internacional Virtual de Educación.

Anijovich, Cappelletti, G., & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad* / Rebeca Anijovich ; colaboradoras, Graciela Cappelletti, Cecilia Cancio. (1a ed.). Paidós.

Branda, M. & Rimoldi, M. (2020). *Creatividad en prácticas educativas: comunicación visual, juegos didácticos y derechos de la niñez en el trabajo territorial*. Universidad Nacional de La Plata.

Castedo, M. & Broitman, C. (2021). *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado, primaria*. Universidad Nacional de La Plata.

Castro, V. (2016). *Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas*. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 7, Nro.13, octubre de 2016. pp. 13-30.

Castillo Cedeño, I; Flores Davis, L.; Jiménez Corrales, R.; Perearnau Torras, M. (2010). *Pedagogía, diversidad y lenguaje: develando los colores en miradas aprendientes*. Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 85-95 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

César, A. & Viñes, N. (2009). *La escuela en juego*. Universidad Nacional de La Plata. Revista Contextos Educativos, 12, 165-173.

Dubina, M. (2017). *Lenguajes indígenas y cotidiano escolar*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

Dussel, I. & Southwll, M. (S.F). *Qué es una buena escuela*. Dossier.

- Estrada, L. (2019). *Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños entre 1/2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ibañez, D. (2010). *El lenguaje como construcción de mundo y la diversidad en la escuela: estudio en dos culturas*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Kaplan, C. (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación*. Editorial Miño y Dávila.
- Lopreto, G. & Rosboch, M. (2006). *Homogeneidad y diversidad en la escuela: los límites difusos entre imposición e integración*. Revista Oficios Terrestres.
- Loreto, M. (2019). *Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades*. Estudios Pedagógicos XLV, N° 1: 83-102, 2019.
- Martín, M. (2020). *En las fronteras del conocimiento: lo lúdico como estrategia de socialidad*. Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, mayo 2020. ISSN 1669-6581 Iicom. (Instituto de Investigaciones en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata.
- Mutchinick, A. & Kaplan, K. (2016). *La civilización de los afectos en los procesos educativos*. Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, H. (2013). *El léxico etnobiológico en lengua Mapuche*. Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 23 ISSN 0121-053X • ISSN en línea 2346-1829 Enero-Junio 2014, pp. 13-28.
- Neumann, D & Quevedo, M. (2004). *Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar*. Revista Argentina de Sociología, vol. 2, núm. 2, mayo-junio, 2004, pp. 89-100. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología.
- Palacios, A.; Pedragosa, M. (2019). *Niveles de consciencia metalingüística de estudiantes primarios y secundarios argentinos*. Paideia (64), 15-40.
- Pérez, A. (s.f). *Procesos de identificación y distinción en escuelas del conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de Quilmes.

Ramírez, V. A. y Ruetti, E. (2021). *Memoria emocional en niñas y niños preescolares de diferentes condiciones socio-ambientales*. Revista de Psicología, 20(1), 157–177.

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Revista Orientación y Sociedad – 2008 – Vol. 8.

Santamaria, F. (s.f). *Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá*. Revista Textos Recobrados.

Skliar, C. (s.f). *Cursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos*. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.

Vogliotti, A. & Vizzio, A. (2014). *La escuela como espacio de integración cultural. I Encuentro Internacional de Educación Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 29, 30 y 31 de Octubre de 2014*. UNCPA, Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Zanfardini, L. & Vercellino, S. (2020). *Escuela y diversidad lingüística: algunas reflexiones sobre la incorporación de lenguas adicionales en el sistema educativo rionegrino. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 323-344.

Dimensión semiótica y corporalidad en la escuela

Álvarez, N. & Vera, J. (2021). *Música, cuerpo, movimiento y atención en niños de 4 a 5 años*. Chía: Universidad de La Sabana. Bermúdez, L. (2022).

Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. Educación y Ciudad, (43), 53-70. Ferreira, C. (2022). *La comunicación a través del lenguaje no verbal en la gestión del aula*. Instituto de Formación Docente del Salto.

Ferrarese, S. (2013). *El cuerpo, el juego y la comunicación verbal y no verbal en la interacción de niñas con diversidad étnico cultural en la escuela*. 10 Congreso Argentino y 5o latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, 9 al 13 de septiembre de 2013.

García, C. (2018). *El lenguaje no verbal. Análisis del potencia del cuerpo en el aula*. Universidad de Palencia.

Granados, M. & Sánchez, D. (2020). *La educación emocional en la escuela primaria*. Universidad Católica de Córdoba.

Gerveilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, no 38, Agosto 2000, pp. 183-189. Barcelona. Editorial Herder.

Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). *Diversidad y Rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria*. RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 65, PP. 419-441.

López, R.. (2005). *Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición Trans*. Revista Transcultural de Música, núm. 9, diciembre, 2005, p. 0 Sociedad de Etnomusicología. Barcelona.

López, È. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 153-167 Universidad de Zaragoza.

Tijoux, M. (2013). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. Revista Polis 35 | 2013, Publicado el 14 octubre 2013.

Milstein, D. & Mendes, H. (2013). *Cuerpo y Escuela. Dimensiones de la política*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 62 (2013), pp. 143-161 (1022-6508) - OEI/CAEU.

- Moreno, W. (2009). *El cuerpo en la escuela. Los dispositivos de la sujeción*. Currículo Fronteiras, v.9, n.1, pp.159-179, Jan/Jun 2009.
- Ospina, L. & Rivera, N. (2008). *Cuerpo y Educación en la Escuela No. 9* - enero/diciembre de 2008.
- Paez, R. (2009). *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 989-1007, 2009.
- Pedraza, Z. (2010). *Saber, Cuerpo y Escuela: el uso de los sentidos y la educación somática*. Revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 44-56. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, M. (2012). *Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal*. Revista Rollo Nacionales. Pág. 101-108. Volumen 4-Número 32. Enero-Junio 2012.
- Pospandemia. 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE), Universidad Torcuato Di Tella (2020).
- Quiñones, J.; Romero M & Jenny E. (2020). *Exploraciones sobre las concepciones y prácticas del cuerpo y la comunicación no verbal: la escuela, el proceso de aprendizaje y el aula de lengua extranjera*. Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020. Universidad de Costa Rica.
- Rivera, L. (2020). *Arte en la escuela, ¿para qué?* Revista Educación-Educadores.
- Rodríguez, P. (2015). *El cuerpo a través de la música en educación infantil*. Universidad de Valladolid.
- Stang, M.; Riedemann, A.; Maureen; Stefoni, C.; Corvalán, J. (2021). *Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile Magis*. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 14, 2021, Enero-Diciembre, pp. 1-32. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valencia, G; Gómez, L; Martínez, P; Castañeda, L; Ramón, H; Bibliowch, L; Vanegas, A; Jiménez, O & Londoño L. (2014). *Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y*

las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, núm. 12, julio-diciembre, 2014, pp. 91-104. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vaca, M. (2007). *Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento.* Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

Viloria, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.* Revista IOS-Tendencias Pedagógicas 10, 2005.

Dimensión del arte y vínculos en la escuela

Aguirre, I. (2012). *Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil.* Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012.

Arcila, J. (2015). *Corporeidad, arte y escuela.* Edición No. 97 / Magazin Aula Urbana.

Bernaschina, D. (2023). *Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva.* Alteridad, 18(2), 164-176. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.01>

Bianciotti, A. & Villata, C. (2020). *Infancias, enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad.*

Bolívar, .P. & Gordo, A. (2016). *Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo.* La Palabra, (29), 199-211.

Camara, A. (2003). *El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal.* Revista de Psicodidáctica, no 15-16 - 2003 Págs. 105-110.

Cabedo, A., & Díaz, M. (2015). *Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono.* Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5(3), 268-295. DOI:10.17583/remie.2015.1555

- Cabrera, E. & Prieto, C. (2015). *Sistematización de experiencias del Colectivo Tierra de Sueños*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Chaparro, S; Chaparro, E; Prieto E. (2018). *El arte en un acto sensible: el niño en procesos creativos*. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 13 (23) pp. 186-196. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.12998>.
- Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI*. Sinéctica, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi
- Elchiry, N. & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. Facultad de Psicología, UBA. Anuario de Investigaciones. Volumen XVII.
- García, C. (2020). *¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva*. ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación. Núm. 1 (2012).
- Gonçalves, D. & Gaspar, V. (2013). *Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización*.
- Hernández, A. (2012). *La Retirada De Las Artes en la Escuela Rexe*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 11, núm. 21, 2012, pp. 109-117. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción.
- Mariuccia, A. (2023). *El teatro sensorial como proceso de aprendizaje en el aula especializada para niños con discapacidades específicas de la escuela bilingüe Briston, 2022*. Universidad Técnica del Norte. Ibarra.
- Monroy, M. (2003). *La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela*. Educación y Educadores, núm. 6, 2003, pp. 159-167. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Osorio, A. (2021). *El teatro va a la escuela*. Metas educativas.
- Pinilla, C. & González, G. (2012). *Escuela saludable a partir del arte para convivir*. Serie Innovación IDEP.
- Rivera, L. (2010). *Arte en la escuela, ¿para qué?* Revista Polémica.

- Ruiz, B. (2016). *Aprender sintiendo: Un proyecto de educación sensorial basado en la educación Montessori*.
- Palacios, L. (2006). *El valor del arte en el proceso educativo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- París, G. (2019). *El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela*. *Arteterapia*. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social.
- Sánchez, A. (2010). *Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º52(2010), pp.43-60.
- Jimenez, L. (2010). *Acercamiento al arte en la escuela de infantil*. Revista: Arte y Movimiento. No 2. Junio, 2010. Universidad de Jaén. Pp. (55-73).

Dimensión del *arte* y relacionamiento en la escuela

- Arboleda, A. (2015). *La Escuela bajo los preceptos de la Teoría del Caos: incertidumbre, caos, complejidad, lógica difusa y bioaprendizajes*. Biociencias, Volumen 11, Número 1-91 - 103. Enero-Junio 2016. Barranquilla: Universidad Libre Seccional.
- Abramoff, E. & Regatky, M. (2011). *Reflexiones sobre la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas: sistemas de apoyo y Formación de Subjetividad*. Facultad de Psicología, UBA. Anuario de Investigaciones. Volumen XVIII.
- Barberousse, P. (2019). *Animación a la lectura y escritura en la Escuela Finca Guararí: una experiencia lúdico-creativa desde el proyecto: "construyendo una propuesta de implementación" del Programa Maestros Comunitarios*. Revista Electrónica Educare. Vol. 23(2) Mayo-Agosto, 2019: 1-15.
- Barbosa, A.M. (2021). *Educación artística en Brasil: creatividad colectiva*. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 5, 11-26.
- Benevides, A. (2017). *La danza construcción de sentidos en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Caballero, G. (2021). *Actividades lúdicas para aprendizaje*. Pol. Con. (Edición núm. 57) Vol. 6, No 4 Abril 2021, pp. 861-878.
- Castro, J. & Durán, V. (2013). *Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela*. Lúdica pedagógica. Vol 2, No. 18 (2013).
- Fernández, G. (2010). *Tres posibles sentidos del arte en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º52(2010),pp.23-41.
- Giráldez, A. & Pimentel, L. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Hernández, F. (2013). *Modos de Mediación Sociocultural en la relación entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela*. Revista Trama Interdisciplinar v. 4 -n. 1- 2013.
- Jimenez, Lucina & Abad, J. (2021). Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021, Madrid, OEI-Fundación Santillana, pp. 17-23. ISBN: 978-84-7666-199-4.
- Jové, Gloria & Betrián, E. (2012). *Proyecto Educarte, Espacio Híbrido*. Universidad de Lleida, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Linero, Lina & Maceo, A. (2018). *La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Morales, R. (2019). *El respeto, el compañerismo, la empatía, la responsabilidad y la aceptación en la práctica musical colectiva, una experiencia pedagógica desde la escuela escenario academia de artes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Novoa, A. (2013). *Pensar la escuela más allá de la escuela*. Con-Ciencia Social, no 17 (2013), pp. 27-37.
- Pavía, V. (2009). *Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce*. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport ISSN: 1138-3194.
- Posso, P; Sepúlveda, M; Navarro, N. & Laguna, C.E. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar*. Lúdica Pedagógica, (21), 163-174.
- Torres, A. (2017). *Arte y talento en busca del sentido de la otredad y la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dimensión del deseo y formas de relacionamiento en la escuela

Benejam, P. (2002). *Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela*. Revista Pensamiento.

Benitez, M. (2009). *El juego como herramienta de aprendizaje*. Revista innovación y experiencias educativas.

Casado, F. (2020). *Del deseo de reconocimiento al deseo de producción. Efectivizar el aprendizaje es generar posibilidades de abrir el deseo*. Revista del texto a los contextos.

Dussan, N. & Viera, M. (2017). *La escuela como lugar de encuentro intercultural: una mirada a la deserción y el fracaso escolar*. Universidad Católica de Manizales.

Durango, I. & Herreño, C. (2022). *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la facultad de ciencias y educación*. Revista Memorias, número 6, volumen 3. Pedagogía y didáctica de saberes, ciencias básicas y aplicadas.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Terra S.A

Faur, E.. (2012). *Del escrache a la pedagogía del deseo*. Revista Anfibia.

Galizzi, G & Giménez, M. (2022). *La voz de los deseos. El sentido de la lectura literaria, en estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el segundo cuatrimestre 2021*.

Graziano, A. (2016). *Disputas sobre los cuerpos en la escuela: entre el deseo y la docilización*. Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016 ISSN 2250-8465.

Garcés, S. & Orozco, S. (2018). *La escuela qué deseo: un lugar para convivir, aprender y ser feliz*. Fundación Universitaria Los Libertadores.

- Herrera, K; Rico, R. & Cortés, O. (2014). *El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela*. Escenarios, 12(2), 7-18.
- Jaramillo, D. & Cortes, E. (2020). *Experiencia, memoria y responsabilidad. La escuela como lugar de encuentro y donación*. Ediciones Universidad de Salamanca. Teri. 32, 1, en-jun, 2020, pp. 147-162.
- Leiva, J. (2010). *La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Revista Docencia e Investigación, no 20. pp. 149-182.
- López, M. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregado*. Revista de educación. 3. 2001. Universidad de Huelva.
- Márquez, M. & Abundez, M. (2010). *La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria*.
- Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Raimundo, J. & Mateos, J. (2005). *Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*. Con-Ciencia Social, n. 9 (2005), pp. 17-54.
- Valenzuela, D. (2022). *El docente Pospandemia: Nuevos retos, Viejas necesidades*. Corporación universitaria Unilasallista.

Dimensión del deseo y lenguaje

- Ibañez, N. (2010). *El contexto interaccional y la diversidad en la escuela*. Estudios Pedagógicos XXXVI, No 1: 275-286, 2010.
- López, V. (2010). *Convivencia escolar*. Universidad Católica de Valparaíso. UNESCO.
- Rodríguez, A; Herrera, G; Bañol W. & Vanegas, K. (2018). *Educación y escuela: espacio para la ciudadanía, convivencia y diálogos*. Revista Poiésis, (35), 41-51.
- Vasco, D. y Castaño, L. (2020). *Entre el lenguaje Dicho y lo por Decir en la Escuela*. Revista de Investigaciones UCM, 20 (35), 39-51.

Dimensión del deseo y espacios-relaciones en la escuela

Collet, J. (2020). *¿Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España)*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dimensión del juego y prejuicios

Benitez, M. (2009). *El juego como herramienta de aprendizaje*. Revista Innovación y Experiencias Educativas.

Boggino, N. (2008). *Diversidad y Convivencia Escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 14, 2008, pp. 53-64 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Borja, M. & Martín, M. (2006). *La intervención educativa a partir del juego. Participación y resolución de conflictos*. Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.

Di Napoli, P. (2018). *Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina EntreDiversidades*. Revista de ciencias sociales y humanidades, núm. 10, 2018, Enero-Junio, pp. 9-37. Universidad Autónoma de Chiapas.

Guzman, M. (2022). *Incidencia del juego colaborativo en la resolución pacífica de los conflictos en los niños del grado 5° de la Escuela Rural Vasco Núñez de Balboa*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Montañez, J. & Parra, M. (2000). *El juego en el medio escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Morillo, T. (2007). *El cuerpo y el juego en la superación de los miedos*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales ISSN: 1577-0788. Número 29. Vol. 8 (1). Páginas 5-14.

Ortega, R. (2002). *Lo mejor y los peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.o 44, Agosto 2002, pp. 93-113.

Padial, R. & Saénz, P. (2013). *Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego*. Revista de Educación, Motricidad e Investigación. Grupo de investigación (HUM-643). 2013, no 2, pp. 32-47. ISSN: 2341-1473.

Prat, M. & Prat, S. (2002). *Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia*. Revista electrónica de formación del profesorado.

Patierno, N. (2016). *El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en escuelas secundarias*. Lúdicamente, 5 (9). En Memoria Académica.

Sáez, U; Lavega, P; March; J. & Serna, J. (2018). *Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria*. Universitas Psychologica, 17(5).

Torres, J; Padrón, F & Cristalino, F. (2007). *El juego: un espacio para la formación de valores*. Omnia, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2007, pp. 51-78 Universidad del Zulia Maracaibo.

Usuga, Y. & Dávila, J. (2023). *La superación de la discriminación escolar a través de la recomendación de estrategias didácticas ajustadas al modelo escuela nueva, con los estudiantes del preescolar y la básica primaria del centro educativo rural sede Pailania sede Palmirita*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Dimensión del juego e interacciones

Aguilera, O. (2011). *El juego como forma de creación y desarrollo de las aptitudes musicales*. VARONA, núm. 53, julio-diciembre, 2011, pp. 53-58. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. La Habana.

Aguilar, D. & Morales, K. (2019). *El juego en el desarrollo socioafectivo en niños de 3 a 5 años*. Taller con actividades lúdicas para el desarrollo socio afectivo. Universidad de Guayaquil.

Agramonte, E. (2011). *Los juegos cooperativos en Educación Física*. Revista Pedagogía Magna.

André, M. & Hastie, P. (2015). *O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo*. Rev Bras Ciênc Esporte. 2015;37(4):323-332.

Bakero, J. (2023). *Actividades culturales que, apoyadas con el uso de estrategias lúdicas, puedan contribuir a fomentar la convivencia pacífica con estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Departamental Ignacio Pescador, de Choachí, Cundinamarca*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Cerrato, M. (2009). *La cooperación en el aula*. Revista Innovación y Experiencias Educativas.

Galet, C. (2014). *El juego como aprendizaje social de género en la infancia*. Revista Textura, n.32, set./dez.2014.

Peña, O. & Manrique, A. (2015). *El juego y su incidencia en la convivencia escolar*. Revista Educación y Ciencia - núm 19. año 2016. Pág. 255- 271.

Santa Maria, F. (2006). *Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá*. Revista Textos Recobrados.

Dimensión del juego y significados

Abad, J. & Ruiz, A. (2012). *El juego simbólico*. Revista Aula de Infantil | núm. 65 | pp. 30-33 | marzo 2012.

Bellón, A. & Talei, F. (2017). *Nuevas connotaciones sobre juego en la infancia y su incidencia en el aprendizaje*. Universidad Nacional de Villa Maria.

César, A. & Viñes, N. (2009). *La escuela en juego*. Universidad Nacional de la Plata.

Franco, A. & Oliva, J. (2012). *Una revisión bibliográfica sobre el papel de los juegos didácticos en el estudio de los elementos químicos. Primera parte: los juegos al servicio del conocimiento de la Tabla Periódica*. Universidad Nacional Autónoma de México, ISSN 0187-893-X Publicado en línea el 4 de junio de 2012, ISSNE 1870-8404.

- Monroy, M. (2003). *La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela*. Educación y Educadores, núm. 6, 2003, pp. 159-167. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Nardacchione, M. (2016). *El Juego como posibilidad de nuevos significados*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Oliveira, C. & Martínez, O. (2007). *Juegos y curiosidades en el currículo de Matemática*. Revista Entretemas.
- Pavía, V. (2009). *Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce*. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport ISSN: 1138-3194.
- Robles, J. (2022). *El juego para desarrollar la creatividad en estudiantes de quinto de básica de una Escuela Pública de Balao, 2022*. Universidad Cesar Vallejo.
- Rojas, X. & Silva, J. (2018). *Nuestra escuela: "territorio de juego"*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Trigueros, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo del curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada*. Universidad de Granada.
- Valbuena, S; Padilla, I. & Rodríguez, E. (2018). *El juego y la inteligencia lógico-matemática de estudiantes con capacidades excepcionales*. Educación y Humanismo, 20(35), 166-183.

ANEXOS

Anexo I : Carta de autorización para ir a la escuela por parte de la Facultad



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, martes 29 de septiembre de 2023

Para ser presentado ante la directora de la Escuela número 65 de Almirante Brown, Lorena Lidano

El motivo de esta carta es presentar al estudiante **Lic. Christian Rodríguez, DNI 95.907.584**, el mismo ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la FLACSO/Sede Argentina y se encuentra elaborando su trabajo de tesis. Su investigación se titula: "Micro-racismos en dimensión molecular y agenciamiento de deseo en estudiantes de último grado del nivel primario en una escuela pública del Gran Buenos Aires", bajo la dirección de la Dra. Anny Ocoró Loango.

Para el desarrollo de su trabajo de campo necesita que se le permita el acceso y la disponibilidad de los entrevistados –tanto docentes como estudiantes. El Lic. Rodríguez asume el compromiso de no obstaculizar las actividades y a tratar los datos con total confidencialidad.

Cordialmente,



Daniel Altamiranda
Secretaría Técnica
Maestría en Ciencias Sociales
con Orientación en Educación
FLACSO/ Sede Argentina

Anexo II: Carta de autorización para la jefa distrital por parte de la Facultad



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, martes 29 de septiembre de 2023

Para ser presentado ante la directora de la Jefatura Distrital de Almirante Brown, María Inés Centurión

El motivo de esta carta es presentar al estudiante **Lic. Christian Rodríguez, DNI 95.907.584**, el mismo ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la FLACSO/Sede Argentina y se encuentra elaborando su trabajo de tesis. Su investigación se titula: "Micro-racismos en dimensión molecular y agenciamiento de deseo en estudiantes de último grado del nivel primario en una escuela pública del Gran Buenos Aires", bajo la dirección de la Dra. Anny Ocoró Loango.

Para el desarrollo de su trabajo de campo necesita que se le permita el acceso y la disponibilidad de los entrevistados –tanto docentes como estudiantes. El Lic. Rodríguez asume el compromiso de no obstaculizar las actividades y a tratar los datos con total confidencialidad.

Cordialmente,



Daniel Altamiranda
Secretaría Técnica
Maestría en Ciencias Sociales
con Orientación en Educación
FLACSO/ Sede Argentina

Anexo III: Respuesta de habilitación para el trabajo Jefatura Distrital



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales,
Sede Argentina.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, martes 29 de septiembre de 2023

Para ser presentado ante la directora de la Jefatura Distrital de Almirante Brown, María Inés Centurión

El motivo de esta carta es presentar al estudiante **Lic. Christian Rodríguez, DNI 95.907.584**, el mismo ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la FLACSO/Sede Argentina y se encuentra elaborando su trabajo de tesis. Su investigación se titula: "Micro-racismos en dimensión molecular y agenciamiento de deseo en estudiantes de último grado del nivel primario en una escuela pública del Gran Buenos Aires", bajo la dirección de la Dra. Anny Ocoró Loango.

Para el desarrollo de su trabajo de campo necesita que se le permita el acceso y la disponibilidad de los entrevistados –tanto docentes como estudiantes. El Lic. Rodríguez asume el compromiso de no obstaculizar las actividades y a tratar los datos con total confidencialidad.

Cordialmente,



Daniel Altamiranda
Secretaría Técnica
Maestría en Ciencias Sociales
con Orientación en Educación
FLACSO/ Sede Argentina

Se avalan prácticas docentes. 04 de octubre de 2023.

Tucumán 1966 (C1050AAN). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
+ 54 11 52328 9300 / www.flacso.org.ar



Anexo IV: cuadros de categorización

Categoría: Semiótica

Sub categorías	Indicadores	Recurso	Pregunta central de observación
Diversidad	Según la interacción	Video sobre violencia racista.	¿Cómo es la relación de los participantes?
Polisemia	Según el uso variado de conceptos	Construcción de una historieta.	¿Cómo son los diálogos para hablar de lo diferente?
Habla	Según la invención de palabras	Concurso en parejas de hip-hop.	¿Cuáles son los términos para hablar de lo diferente?
Relación corporal	Según como aparece el cuerpo en relación con la nacionalidad	Video sobre futbolistas y diversas nacionalidades	¿Cuáles es el análisis que establecen entre cuerpo y nacionalidad?

Categoría: Arte

Subcategorías	Indicador de sistematización	Recurso	Pregunta central de observación
Relacionamiento	Según el grado de vínculo	Realizar pintura libre	¿Cómo es la profundización del vínculo interpersonal?
Términos	Según la importancia dada a las palabras	Realizar canción libre	¿Cuáles son las palabras para nombrar la diversidad?
Consenso	Según la forma para ponerse de acuerdo	Realizar una historia	¿Cómo es el método usado para ponerse de acuerdo?
Baile	Según como aparece el cuerpo	Movimiento libre	¿Cómo aparece el significado del cuerpo?

Categoría: Juegos

Sub Catego- rías	Indicadores	Materiales	Pregunta cen- tral de obser- vación
Formas de inter- acción	Según el respeto a la diversidad	Imágenes de re- vistas	¿Cómo son las reacciones en los estudiantes?
Vínculos	Según el grado de profundidad	Una pelota	¿Cómo es el gra- do de profundidad en la relación de los estudiantes?
Conceptos	Según los térmi- nos usados para lo diverso	Bolsa con letras recortadas	¿Cómo es el pro- ceso en la cons- trucción de térmi- nos?
Cuerpo	Según su impor- tancia	Papeles, colores, música	¿Cómo aparece el cuerpo?

Categoría: Relacionamiento

Sub-categorías	Indicadores	Recurso	Pregunta cen- tral de obser- vación
Procesos de fuga	Según la crítica a la escuela	Mapa de la escue- la	¿Qué le falta al mapa de la escue- la?, ¿por qué?
Relaciones	Según lo innova- dor	Normas de convi- vencia de la es- cuela	¿Qué tipo rela- ciones falta nom- brar en la escue- la?, ¿por qué?
Expresiones	Según la inven- ción de palabras	Hacer un mapa nuevo	¿Cómo aparecen las palabras en un mapa nuevo de la escuela?
Lógicas	Según formas de relacionamiento	Hacer un nuevo Manual de convi- vencia	¿Cómo aparecen las relaciones en nuevas normas de convivencia?, ¿por qué?

Anexo V: Matriz de Triangulación

Objetivo Específico:

Categoría:

Sub categoría	Datos obtenidos de intervención	Marco de Antecedentes	Marco Conceptual	Análisis