

Donde lo teórico se estrella...

El enfoque de la
interculturalidad en las
escuelas paceñas (2017-2020)

Celeste Castiglione

Ximena Maceri

Leonardo Camargo

Vanesa Glock

Miguel Angel Ochoa

Mercedes Bruno

Darío Rodríguez

María Di Biase

Emanuel Pérez

Oscar Villa

Silvina Lobo



EDUNPAZ
Editorial Universitaria

**Donde lo
teórico se
estrella...**

Donde lo teórico se estrella...

El enfoque de la
interculturalidad
en las escuelas
paceñas (2017-2020)

Donde lo teórico se estrella : el enfoque de la interculturalidad en las escuelas paceñas : 2017-2020 / Celeste Castiglione... [et al.]- 1a ed.- José C. Paz : Edunpaz, 2020.

Libro digital, PDF - (Informes de los Institutos de Investigación. Documentos de trabajo)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-4110-53-4

1. Estudios Sociales. I. Castiglione, Celeste.

CDD 306.432

1ª edición, diciembre de 2020

© 2020, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2020, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISBN: 978-987-4110-53-4

Universidad Nacional de José C. Paz

Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**

Secretaria de Ciencia y Tecnología: **Pilar Cuesta Moler**

Directora del Instituto de Estudios Sociales
en Contextos de Desigualdades: **Nora Goren**

Directora General de Gestión de la Información y
Sistema de Bibliotecas: **Bárbara Poey Sowerby**

Jefa de Departamento Editorial: **Blanca Soledad Fernández**

Corrección de estilo: **María Laura Romero y Nora Ricaud**

Diseño de colección, arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Publicación electrónica - distribución gratuita

Portal EDUNPAZ <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/>



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

ÍNDICE

Introducción	11
Metodología	15
Características de la migración y de la educación: historia y estado del arte	26
La interculturalidad como enfoque	34
Migraciones en la zona	44
Migraciones recientes	47
Características de José C. Paz: historia y actualidad	57
Dimensiones de un fenómeno complejo	66
Cambios en la escuela: paradigmas, gestiones, docentes y alumnos	69
Familia y escuela	90
Formas de exclusiones materiales y simbólicas: “la tensión”	101
Exclusiones simbólicas	107

La discriminación con los pueblos originarios	118
El guaraní	123
Contradicciones y tensiones: abandono escolar y alumnos que trabajan	134
¿Cuál es el lugar del migrante en las escuelas?	150
Autorreflexiones acerca del recorrido	170
Algunas reflexiones finales	187
Bibliografía	196

INTRODUCCIÓN¹

El presente trabajo compila las experiencias y los encuentros entre los miembros del proyecto de investigación "Migraciones y multilingüismo. Un estudio de casos en el ámbito educativo del partido de José C. Paz

1. Agradecemos a la directora del Instituto de Investigaciones en Contextos de Desigualdades (IESCODE), Nora Goren y a Guillermo Ferrón, por la idea, gestión y sostenimiento de este proyecto durante tiempos de pandemia. Al Sr. rector, Darío Kusinsky, y a la vicerrectora, Silvia Storino. También a Laura Pitman, que organizó la posibilidad de contar con los datos por parte de Sofía Vila de la Subsecretaría de Administración y Estadísticas Académicas y Paula Zabaleta de la Secretaría Académica. A la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Pilar Cuesta Moler, Julieta Serfilippo, Rosalyn Ruiz y todo el equipo, que ayudan y nos apuntalan con los informes y su rendición. Queremos agradecer infinitamente a todo el equipo que ha contribuido en tiempos de precarización, de crisis, de pandemia a hacer posible este documento de trabajo. A los profesores y maestros que nos han ayudado a pensar desde otros lugares el material, a organizarlo y presentarlo como un producto de una época específica y de un registro particular, siempre sumando: Ximena Maceri, Miguel Ángel Ochoa, Leonardo Camargo, Vanesa Glock, Oscar Villa, María Di Biase, Mercedes Bruno, Darío Rodríguez, Emanuel Pérez y Silvina Lobo. A todos los entrevistados, por su disposición, su tiempo y la confianza al brindarnos su experiencia. Celeste Castiglione quiere agradecer especialmente a Ximena Maceri, la primera amiga que le regaló la UNPAZ y que gracias a su idea concretamos el presente proyecto; a Francesca y a Bernardo por su apoyo incondicional, y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

(2017-2019 y 2020)", con docentes que desarrollan distintas funciones dentro del territorio. Lo novedoso es que, al mismo tiempo, los investigadores son docentes del distrito que fueron quienes analizaron las entrevistas y realizaron un trabajo de autorreflexión con respecto a su tarea. El presente documento no tiene la pretensión de ser un compendio acerca de la relación entre migración y educación, compleja, contradictoria y en permanente cambio, sino un relato parcial y fragmentario de nuestra aproximación durante el período de estudio.

Por consiguiente, los objetivos del presente documento de trabajo radican en compartir parte de las conversaciones que mantuvimos con docentes y personal jerárquico que se desarrollan en distintas funciones dentro del municipio de José C. Paz, en los años del mayor ajuste económico y negligencia por parte del gobierno de la alianza Cambiemos (diciembre de 2015 a diciembre de 2019), desde el restablecimiento de la democracia, aunque nuestro período de trabajo comenzó meses después. Esta descripción, basada en datos del Informe provincial (2020) sobre la reducción de los principales indicadores labora-

les, siendo este un ordenador estructural de la vida social, constituye un factor de análisis relevante en nuestra investigación porque determina un contexto imposible de soslayar para los entrevistados que por acción u omisión lo vinculan de alguna forma en sus relatos, así como para los miembros del grupo. La idea es, pues, reordenar fragmentos narrativos, compartir situaciones y ubicar temáticamente algunas de las reflexiones que surgieron en ese período como herramientas de análisis, pero alejándonos de los enfoques omniexplicativos y las verdades reveladas.

Los ítems que hemos separado en categorías surgen, pues, de las entrevistas con preguntas abiertas que al principio giraron en torno a cuáles habían sido los enfoques interculturales que estaban llevando a cabo en las escuelas, en función del reconocimiento de su población migrante y el papel del Estado dentro de esa articulación, así como las interacciones que tenían con las familias. Inmediatamente se sumó, dada la alta proporción de docentes de idiomas en nuestro grupo, esa variable como parte del amplio espectro de cuestiones vinculadas. De manera que lo que presentamos es

una postal de un momento específico en un territorio contextualizado, con yuxtaposición de escalas y paradigmas. Y este, a su vez, opera con una lógica de pueblo, de ciudad, de conurbano, de estación de tren y de todo al mismo tiempo en constante articulación (Abramovich, Bottaro y Fournier, 2006; Segura Salas, 1998; Bustos, 2017; Damin y Aldao, 2015).

Bajo el formato al que invita el documento de trabajo, pensado como un eslabón que condensa el proyecto de un grupo de investigación situado, nos pareció oportuno explicitar la metodología empleada, esbozar las características de la interculturalidad y de su relación con la dimensión educativa, a partir de focalizar la atención sobre el campo que reflexiona sobre la función docente y la migración, y en especial de la interculturalidad como un enfoque didáctico y pedagógico (Walsh, 2007, citado por Schmidt y Hecht, 2016: 14). Asimismo, con el fin de poder contextualizar los testimonios de los docentes y las temáticas vinculadas a las características específicas del territorio, elaboramos un breve recorrido sobre las migraciones en José C. Paz a lo que sumamos datos sobre su entramado

escolar dándole la palabra a los docentes entrevistados y al final de este recorrido a los docentes investigadores que participamos de este proyecto en múltiples formas.

METODOLOGÍA

El punto de inicio para comenzar un abordaje tan complejo requería de un enfoque interdisciplinario. Para ello partimos de un acercamiento a una informante clave, directora recientemente jubilada, con gran experiencia docente en el distrito, pariente de miembros del equipo que nos orientó en cuanto a la distribución espacial y a la historia del modelo educativo en el partido.

El planteo originario era realizar entrevistas en las distintas escuelas, que nos abrieran las puertas a fin de conocer los distintos ámbitos educativos situados en el territorio. Consideramos la entrevista como una herramienta que nos remite a un diálogo de carácter irrepetible, basado en un pacto de cooperación, aun disintiendo, considerando los sentidos de la interacción en una escena que no está desierta.

Dentro de este diseño hemos reemplazado, como parte de una decisión metodoló-

gica, el nombre real de los entrevistados, por diversas razones que queremos explicar. La primera, es que las entrevistas fueron realizadas a trabajadores en un espacio laboral, en un contexto particular. Allí algunos aprovechaban para hacer una catarsis u otros optaban por contestar con frases de ocasión ya que, por lo general, eran espacios transitados. Asimismo, las primeras escuelas visitadas también eran ámbitos laborales de parte de nuestro equipo, lo cual también le aportaba la visión de los integrantes. Un número importante de entrevistas se armaron a través de un contacto espontáneo a partir de uno previamente concertado. Por ejemplo, era habitual que un secretario dijera "mirá está el director, andá y preguntale", y a partir de allí nos brindaban su tiempo en un encuentro que no había sido previsto con antelación. Ese elemento sorpresa, que llevaba a una entrevista otorgada con generosidad impedía una preparación por parte del docente. En otras circunstancias, habiéndolo concertado, en el decurso, lo pensaban más y declaraban inconvenientes externos que hacían que solo nos pudieran dedicar unos minutos o simplemente suspenderla. Además,

como se observará, muchas entrevistas fueron realizadas en el *gap* entre la presencia de docentes en el establecimiento y las semanas previas al inicio de las clases.

Otra de las razones a tener en cuenta es que el momento de desarrollo del proyecto fue de gran politización, en el que profundizaremos, de manera que lo que se expresa posee una carga de sentimientos por el estado de situación ya que, en las escuelas, cabe destacar, durante el ciclo escolar 2018, nuestro recorrido se vio atravesado por el serio conflicto entre docentes y el Estado como agente empleador. Este conflicto surgió a partir de las cuestiones de infraestructura escolar y las paritarias docentes, en ese momento bajo la gestión de Mauricio Macri (2015-2019) a nivel nacional, de Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro en la cartera de Educación, y María Eugenia Vidal en la gobernación de la provincia de Buenos Aires, de la alianza Cambiemos.

Las medidas de fuerza que se llevaron a cabo implicaron un reordenamiento de las actividades escolares y la imposibilidad de encuentros debido a la escasez de tiempo, personal y espacios. El peor momento de esta tensión se dio hacia la segunda mitad

del año 2018 con la explosión de gas que ocurrió en la Escuela N° 49 Nicolás Avellaneda de la localidad de Moreno, ciudad vecina a José C. Paz, el día 2 de agosto de 2018. Dicha explosión, que puso de manifiesto las fallas edilicias estructurales, se cobró la vida de la vicedirectora en funciones de directora, Sandra Calamano, y del auxiliar Rubén Rodríguez, que se encontraban en las instalaciones en momentos previos a la llegada de los niños. A partir de esta dolorosa situación, docentes, directivos y comunidades educativas en general se mantuvieron en permanente estado de alerta, movilizándose, reportando el estado calamitoso de una gran parte de las escuelas de la provincia, dando entrevistas en diferentes medios y haciendo visible una realidad en el marco de políticas neoliberales que apuntaban al retiro del Estado de sus funciones, ya no solo sociales sino de infraestructura básica. Esta tremenda circunstancia atravesará el resto del proyecto haciendo aún más difícil encontrar la forma adecuada para llevar a cabo las entrevistas y marcando de manera permanente la opinión de docentes y directivos respecto del papel del Estado dentro del espacio escolar.

A los fines de superar esta dificultad, se tomó la decisión de realizar un nuevo formato de entrevistas que fue primeramente enviado vía mail a docentes del distrito. Dicha iniciativa se creyó más aceptable frente a las circunstancias, puesto que permitiría responder de manera escrita y no necesariamente en horarios laborables. Sin embargo, esta nueva alternativa no prosperó, ya que solo recibimos un par de entrevistas más.

Por tercera vez, decidimos ajustar la estrategia generando un formulario virtual que pudiera ser compartido vía link y a través de diferentes grupos de WhatsApp de docentes del distrito. La nueva herramienta permitió en el lapso de tres días recolectar 19 nuevas respuestas. Los docentes nos comentaron que de este modo era más fácil, ágil y dinámica la participación, ya que se podía responder desde el celular, sin la necesidad de sentarse frente a la computadora que, como se ha evidenciado en la pandemia, es un recurso que no todos los docentes tienen a su disposición de manera constante.

A partir de febrero y marzo de 2020, comenzamos una nueva ronda de entrevistas presenciales que se tuvo que interrumpir por el aislamiento social, preventivo y obli-

gatorio, pero que nos permitió recopilar y trabajar sobre el material que disponíamos y planificar la última etapa, vinculada, entre otras cosas, a la reflexión de los docentes e investigadores del equipo.

Existe otra línea sumamente importante que emergió de una entrevista que marcó un antes y un después en nuestra investigación, que es el aspecto vinculado al reconocimiento y existencia de pueblos originarios en nuestro territorio. De acuerdo a nuestro relevamiento, esta es una línea poco estudiada que pudimos registrar gracias a un testimonio que marcó un hito: el hijo de un cacique de descendencia tehuelche-mapuche que vive y enseña en José C. Paz y en otros distritos vecinos, que nos relató su experiencia y nos hizo percibir que, bajo la superficie de un acercamiento a la comunidad paraguaya, también puede existir o no la adscripción a un pueblo originario que contiene e implica una cosmovisión diferente. Al respecto, podemos mencionar la comunidad ubicada en Croacia y Ugarteche autodenominada Comunidad Indígena Pueblo Guaraní Yvyturusu, que posee expediente municipal y personería jurídica, pero existen otras, que parte de nuestro equipo estudiará en el fu-

turo. En definitiva, este es un elemento más que suma complejidad al escenario y nutrió nuestro recorrido.

Consideramos docentes a todos los entrevistados en el análisis, aunque en el final del testimonio marcamos si en el momento de la entrevista se encontraban realizando tareas de gestión, si era una escuela primaria (EP) o secundaria (ES), la edad aproximada, y el barrio al que pertenece el establecimiento, así como la fecha en la cual fue realizada la entrevista, datos que arrojaron el siguiente resultado:

Tabla 1.

Entrevistas en profundidad a docentes en funciones de gestión y docentes en otros turnos.
(EP, gestión, mujer, jubilada, Barrio Villa Altube, agosto 2017)
(EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Villa Altube, septiembre 2017)
(ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio Urquiza-San Atilio, julio 2017)
(EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017)
(EP, gestión, mujer, 25 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018)
(EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018)
(ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018)

(ES, gestión, mujer, 55 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018)
(EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Villa Altube, febrero, 2018)
(EP, gestión, mujer, 50 años, Barrio Centenario, marzo 2018)
(EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Villa Altube, marzo 2018)
(ES, Ed. Física, hombre, 30 años, Barrio Frino, septiembre de 2018)
(Gestión, hombre, 55 años, marzo, 2019)
(Gestión, mujer, 55 años, junio, 2019)
(Centro de Formación Profesional, 45 años, marzo 2020)

Docentes entrevistados de manera virtual.

(EP y UNPAZ, docente de grado, mujer, 35 años, Barrio Villa Iglesias, mayo 2018)
(Docente de Idioma, hombre, 45 años, Barrio Villa Altube mayo 2018)

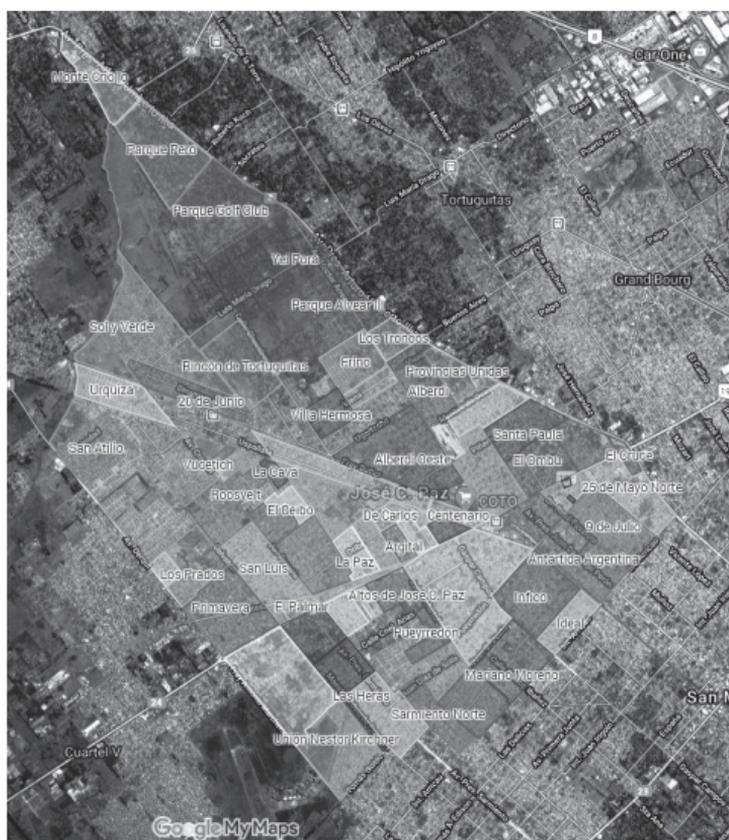
Docentes que respondieron a un cuestionario virtual.

(EP, Ed. Física, hombre, 36 años, Barrio Centro, septiembre 2018)
(ES, Construcción ciudadana, mujer, 38 años, Barrio Sol y Verde, octubre 2018)
(ES, Ed. Física, hombre, 34 años, Barrio Sol y Verde, octubre 2018)
(ES-CFP, hombre, 47 años, Barrio Sol y Verde, octubre 2018)
(ES, Matemática, 42 años, Barrio Las Heras, octubre 2018)

(EP, 41 años, Barrio Vucetich, octubre 2018)
(ES, Lengua y literatura, mujer, 44 años, Barrio 9 de Julio, octubre 2018)
(EP-ES, Ed. Física, hombre, 39 años, Barrio Frino, octubre 2018)
(ES, Ed. Física, hombre, 36 años, Barrio Frino, octubre 2018)
(ES, mujer, 37 años, Barrio 9 de Julio, octubre 2018)
(ES, Biología, mujer, 37 años, Barrio San Luis, octubre 2018)
(ES, No dice, mujer, 28 años, Barrio Alberdi, octubre 2018)
(EP y ES, Ed. Física, mujer, 49 años, Barrio 9 de Julio, octubre 2018)
(ES y Universitaria, Ed. Física, 37 años, octubre 2018)
(ES, hombre, 44 años, Barrio Primavera, octubre 2018)
(ES, No dice, mujer, 34 años, Barrio Villa Altube, octubre 2018)
(ES, Contabilidad, mujer, 53 años, Centro, octubre 2018)
(ES, Inglés, mujer, 40 años, Barrio Alberdi, octubre 2018)
(ES, Matemática, hombre, 61 años, Barrio Frino, octubre 2018)

El mapa que presentamos acerca de la ubicación de las escuelas es orientativo, pero contribuye a acompañar e ilustrar los relatos.

Figura 1. Mapa de los barrios del Partido de José C. Paz.²



Fuente: elaboración Emanuel Pérez.

2. Para profundizar acerca de los barrios y la localización de los distintos establecimientos educativos en cada uno de ellos, el Lic. Emanuel Pérez, miembro de nuestro equipo, elaboró un mapa sumamente completo, que por cuestiones de espacio no podemos poner aquí, pero que se puede encontrar en el siguiente link: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1zyzR7FWkhChA8I-5hYl2QC9OWtwc3ke5&usp=sharing>

Por otro lado, la ubicación de los docentes es relativa, porque tanto en las entrevistas presenciales en profundidad como en las virtuales, estas son de docentes que trabajan en varios lugares a la vez por lo que es imposible ubicar a todos y a cada uno en un establecimiento puntual. Como nos comentaban los docentes del equipo, gran parte desarrolla una multiplicidad de funciones en los diferentes turnos, de acuerdo al día y en distintos barrios, en lo que coloquialmente se dio en llamar "profesor taxi", un concepto que simplifica la precarización laboral que atraviesa el sector.

Por último, en la extensión de nuestro proyecto (2019-2020), sumamos estudiantes y docentes de la UNPAZ, que contribuyeron con nuevas miradas y perspectivas. Esto dio lugar a reuniones que enriquecieron el presente documento de trabajo que, insistimos, lejos de ser representativo, aspira a ser un acercamiento, un relato ordenado de nuestra aproximación al territorio, junto a un ejercicio de autorreflexión de docentes locales o recientemente llegados a esa función. De estos encuentros fugaces, que giran en torno a lo afectivo y que atraviesan la tarea educativa, la entrevista

configura una experiencia de un orden particular e irrepetible que contribuye a pensar(nos) situados en un tiempo y espacio histórico. Para completar este cuadro, es necesario compartir algunas características y elementos que sirven de base para apoyar los relatos.

CARACTERÍSTICAS DE LA MIGRACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN: HISTORIA Y ESTADO DEL ARTE

Dentro del contexto formativo del Estado-nación, el modelo sarmientino que imperó en forma casi absoluta hasta la década de 1950 promovía un sistema educativo, en apariencia, "formalmente democrático" (Puiggrós, 2002), pero verticalista y europeizante, que al mismo tiempo excluyó a los sectores populares del discurso. Esta propuesta se nutría del positivismo europeo y las escuelas pedagógicas norteamericanas. Se dirigía a un individuo abstracto, sin subjetividad, ni conocimientos, que debía ser llenado o moldeado por la educación dependiendo del grupo de pertenencia, a fin de poder dejar atrás sus tendencias *bárbaras* heredadas. Posteriormente, con

el arribo de la migración histórica (1880-1914), este modelo se nacionalizó.

A partir de la "cultura científica" imperante de la generación del 80 (Terán, 2000: 9), en 1884 se sancionó la Ley N° 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, que buscaba homogeneizar y brindar contenidos que *civilizaran* a los hijos de migrantes y unificaran idiomáticamente a los ciudadanos.

Según el censo de 1895, la población de Argentina era de 3.995.000 habitantes, de los cuales el 25% era extranjero. El 35% era analfabeto y la población escolar no llegaba a un millón (Puiggrós, 2002). Entre los numerosos debates sobre el tema, la educación se percibía como una variable sumamente importante para el cambio y la *cuestión social*, que era una de las metáforas y formas de racismo para nombrar y referirse a los sectores populares que tenía la élite dominante.

Por otro lado, la corriente del nacionalismo católico, basada en un modelo cultural tradicionalista, desarrolló un sistema escolar privado y asistencial que luchó por tener el dominio de la educación religiosa. Una vertiente importante de esta rama la alimentó la vertiente socialcristiana, por parte

de importantes experiencias como la de los salesianos, que se diferenciaban con una propuesta de educación obrera, focalizándose en el interior del país, especialmente en la Patagonia.

Asimismo, fue y es muy importante la conformación de escuelas fundadas por las comunidades migrantes que buscaban conservar el idioma y las tradiciones culturales (Frid, 1985, 1998; Castiglione, 2014; Mignaburu Berho y Legarreta Bilbao, 2019: 28). En esa línea, coincidimos con Segato (2007) en que la nación se construyó en oposición a las minorías: la indígena, la afrodescendiente y podríamos agregar a la migrante. Se perseguía la idea de avanzar y concretar un "proyecto de limpieza cultural".

De manera que el objetivo fue educar de manera uniforme y verticalista a la población dentro del territorio argentino, a fin de llegar a una nación monocultural, monolingüe, homogénea y disciplinada.

En este sentido, "la vigilancia cultural pasó por mecanismos institucionales, oficiales, desde ir al colegio todos de blanco, prohibir el quechua y el guaraní donde todavía se hablaban" (Segato, 2007: 51), y los ecos de este modelo perviven hasta hoy.

A lo largo del siglo XX se desarrollan otros modelos educativos relacionados con momentos históricos de nuestro país (peronismo, desarrollismo y la dictadura cívico-militar especialmente de 1976-1983), que no abordaremos en el presente trabajo puesto que no constituyen el objeto de nuestro estudio. Lo que sí nos interesa destacar con relación al último siglo es la perspectiva intercultural, que toma forma a partir de los debates que conciben a las sociedades como espacios de lucha y conflicto desde la década de 1960 en el mundo, y en la Argentina a partir de la recuperación de la democracia en 1983.

Pensando en lo que refiere al aspecto más normativo, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 crea las condiciones para que en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria se garantice el derecho de los pueblos originarios a recibir una educación

que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve

un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Hecht y Schmidt, 2016).

Esta dimensión también fue normativizada en la Ley de Migraciones, sancionada en 2004 y reglamentada en 2010, y que nos parece adecuado recordar:

ARTÍCULO 143.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la Ley N° 25.871 (Ley Nacional de Migraciones, 2020).

✱

Las migraciones comienzan a ser un campo de estudios en Argentina desde su constitución como Estado-nación, cuando auspiciaba la llegada de la migración anglosajona como un elemento fundamental

para el "orden y el progreso" (Terán, 1987, 2000; Salessi, 1995; Zimmermann, 1995). En un segundo momento, con los estudios de Gino Germani (Mera y Rebón, 2000), a mediados del siglo XX, y un tercer momento, como hemos mencionado, a partir de la recuperación de la democracia ampliando y profundizando de manera exponencial el campo. La diversificación de los estudios llevó a pensar articulaciones que se focalizaban en relaciones como migraciones y salud, migraciones y género, etc. y en este caso la de migraciones y educación tuvo a los estudios fundacionales de Neufeld y Thiested (1999) como las primeras reflexiones que abrieron un camino. A partir de allí, están los continuados por Gabriela Novaro (2004) y equipo, los compilados por Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (2010) y Ana Hecht y Mariana Schmidt (2016), por citar solo algunos, ya que se constituye como un subcampo específico.

Otro importante estudio situado es el trabajo de Feijóo y Corbetta (2004), que recopila y compara las experiencias de escuelas de Quilmes y José C. Paz, luego de la crisis de 2001. En ese artículo se describen los distintos niveles de pobreza y desigualdad

que intervienen en la construcción de una trayectoria escolar con una continuidad fragmentada. También se menciona la gran deserción escolar y la inseguridad que hacía muy difícil "llegar" a la escuela para los alumnos, y cuando lo lograban el docente los esperaba con un reclamo por su ausencia o la falta de materiales. En este estudio ya decían: "La escuela espera a un chico que *ya no llega*, con una familia que *ya no existe*; y la familia espera una escuela que *todo lo puede*. Pero la escuela *sola no puede* satisfacer esas demandas" (2004: 263). Estas mismas autoras consideran a los sectores populares de José C. Paz como parte de una pobreza histórica porque el territorio nunca se pensó como un corredor con sectores residenciales, sino más bien conformando un partido de conurbano de clases medias bajas y bajas, a lo que se sumó un sector mucho más vulnerable en los contornos de los barrios que podía tener, por su cercanía, acceso a servicios y a medios de transporte que los acercaran a los trabajos en CABA (Álvarez Newman, 2018).

Las posibles reformas y reconstrucción del tejido social que se intentan implementar desde 2003 se han desarticulado, en

los últimos cuatro años, sin poder arribar a una idea conjunta que dé una respuesta o reconstruya el pacto entre la escuela y la familia.

En forma paralela, al docente se le exige cada día más sobresaturándolo de tareas, reformas poco claras y espacios de trabajo con infraestructura peligrosa, en un marco cada vez más desprovisto de herramientas para poder sostener al niño o adolescente en el aula. Para estos últimos, si a este planteo se le suma una estigmatización asociada a una nacionalidad o marca étnica, el resultado se refuerza de manera negativa, atentando contra las condiciones de educabilidad y los entornos que propician la igualdad de oportunidades y capacidades adecuadas para el desarrollo. En ese sentido, coincidimos con Novaro en que las marcas de extranjería ponen en tensión la vieja estructura de asimilación y homogeneidad y los "sentidos del nacionalismo que coexisten en nuestros días de modo contradictorio y a veces complementario con el discurso del reconocimiento y la valoración de la diversidad" (2013: 217).

Dos conceptos son fundamentales y atraviesan las entrevistas dentro del desarrollo

de la investigación que se lleva a cabo en el interior de una escuela del ámbito local, ellos son *cultura escolar* y *cultura institucional*, desarrollados por Dominique Julia (2002), que toman las transferencias culturales operadas desde el interior de la escuela hacia otros sectores de la sociedad y de otros sectores hacia la escuela. Asimismo, tomar el concepto de *cultura pedagógica* de María Paula González (2004-2005) y el de *culturas institucionales* de Antonio Viñao (2002) nos permiten analizar lo que sucede en el cotidiano de la institución escolar. Estos conceptos son fundamentales para entender el día a día de las instituciones escolares, las teorías, ideas, principios, normas, rituales, hábitos, prácticas, tradiciones, reglas de juego, a través de las que crea sus propios procedimientos de enseñanza, más allá de las reformas que se les imponen.

LA INTERCULTURALIDAD COMO ENFOQUE

Para adentrarnos en la perspectiva intercultural, diversa y amplia en su planteo y aplicación, nos ayudó el informe realizado por la OIM, en donde Beheran (2017) reflexiona sobre la existencia del modelo de

pluralismo cultural que permite entender la diversidad como un fenómeno donde conviven simultáneamente, en un mismo territorio, personas de diferentes contextos culturales. En su argumento destaca que no solo es necesario que estas coexistan, sino que además deben instarse a los poderes políticos y a las instituciones para que dicha coexistencia sea superada. Al respecto propone el análisis de los términos *multiculturalismo* e *interculturalismo*, siendo este último superador del primero:

El concepto de interculturalismo surgió en el campo de la educación frente a las debilidades del multiculturalismo para reflejar el carácter dinámico de la sociedad. Malgugini y Giménez (2000) han señalado que, durante los años sesenta y setenta, ese concepto parecía ser lo suficientemente apropiado para dar cuenta de la presencia de diversos grupos culturales en un mismo espacio social. En la actualidad, el multiculturalismo se asocia con la idea de una "foto fija" de la sociedad donde los grupos aparecen de forma estanca y en la cual, entonces, no pueden apreciarse las relaciones que se construyen entre ellos. El concepto de interculturalismo intenta reflejar las relaciones entre los distintos gru-

pos culturales que conviven en un mismo espacio social. Además, no sólo reconoce la existencia de la diversidad cultural, sino que celebra el encuentro entre culturas y promueve el diálogo entre ellas, lo cual no implica desconocer las desiguales relaciones de poder sobre las que se construyen muchas de las pretendidas diferencias culturales (Beheran, 2017: 17).

De esta forma, entendemos la interculturalidad como un principio ideológico y educativo que va mucho más allá de los cánones tradicionales socioculturales y que apunta a pensar la realidad con los elementos que esta presenta. Asimismo, en esa misma línea, se pretenden cuestionar los paradigmas monoculturales que en Occidente jerarquizan la identidad blanca, masculina y heterosexual.

Primeramente, en relación al concepto de interculturalidad, coincidimos con Pech Salvador, Rizo y Romeu (2016) en que "la interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación, o para ser más exactos, es comunicación intercultural, comprendida como interacción, vínculo entre sujetos, es relación antes que cualquier otra cosa". Y eso solo puede existir en el reconocimiento

del otro como un par. Pero existen elementos que complejizan aún más el escenario

Uno de los principales artefactos racistas en la actualidad pasa por lugares más indirectos que se suman a los usuales, que estudian Wallerstein y Balibar (1991) y que denominan "racismo cultural". Este se manifiesta de manera indirecta, solapada, encubierta, ubicando la discriminación en cuestiones que tienen que ver con algo tan amplio como la *cultura* que *el otro* porta. Pensar en este recorrido de lo que significa para nosotros en el siglo XXI la cultura nos lleva inevitablemente a replantearnos su modo de producción y circulación. En este sentido, coincidimos con Hirsch y Serrudo (2010) en que la cultura no es la enumeración de rasgos, sino las formas de entender y relacionarse con el mundo, por lo tanto, siempre es dinámica y en permanente relación con los factores exógenos que la modifican y a los que también influye.

Sin embargo, en sociedades jerarquizadas desde lo simbólico y material como la nuestra, hay saberes que son más valorados y esto implica una relación de poder y, como hemos estudiado, no todas las corrientes migratorias son presentadas y represen-

tadas de la misma manera. Como estudia Dalle (2016: 188) la estructura de clases en la sociedad argentina contemporánea se subdivide de acuerdo al origen étnico "mientras que en la clase alta y las clases medias predomina la población de ascendencia europea, en las clases populares es mayor la presencia relativa de población mestiza con varias generaciones de argentinos o con origen migratorio latinoamericano". Y esta situación se replica en microespacios institucionales y en discursos que retroalimentan esta relación, remarcando la extranjería. Esto implica que, incluso dentro de un espacio empobrecido por la coyuntura, siempre los que van a descender en la estructura social serán primero los migrantes pobres. Para que esta discriminación sea más eficiente requiere que existan agentes que operen en nombre del Estado en estos espacios capilares, sometiéndolos a marcaciones de extranjería a través de la categorización de ciudadanía política, documentación, tipos de trabajos, rasgos fenotípicos, color de la piel, vestimenta, lengua (Guizardi, 2016: 140), a lo que podríamos sumar una *idea de cultura*, que no es más ni menos que un racismo cultural (Wright, 2004).

En esos contextos, el migrante siempre debe *dejar algo* a fin de ganar la aceptación de la sociedad de acogida, por lo que a partir del momento en que se produce el contacto, ya no solo hablamos de la *cultura del otro*, sino de la *cultura del otro en nosotros*. Y muchas veces, desafortunadamente, los prejuicios, la xenofobia y el miedo encuentran allí su germen. La discriminación y la violencia se apoderan de quienes le abren paso, motivados por la incesante puja entre poderes, que se evidencia en la reproducción a través de los medios de comunicación, como han probado ya importantes trabajos (van Dijk, 2008, 2009, 2010; Vasilaschis de Gialdino, 1997).

Este detallado recorrido que hemos expuesto es inagotable. Sin embargo, lo que nos interesa remarcar es cómo estas prácticas y discursos se recuerdan, se actualizan y se manifiestan, incluso en pequeños detalles, en el ámbito escolar.

En las narraciones, en los relatos, en los cuentos, todo sistema social subsume un producto discursivo cuyo componente ideológico se encuentra presente en toda materia significativa. El lenguaje pone en funcionamiento una cadena de artificios

construida en un texto y un contexto determinados, que implican un emisor constructor del mensaje y un receptor que, eventualmente y en la cadena de retroalimentación comunicativa, lleva adelante el proceso de comprensión y colabora con la reproducción de sentido a partir de su propia interpretación y de lo que hace con ella.

El lenguaje es, sin dudas, una forma de construir, narrar y presentar al *otro* en el mundo; da forma y cuerpo, limita y caracteriza. Lo que *se dice* y las *formas del decir* contribuyen a conformar una imagen altamente influyente en las relaciones entre los grupos sociales, no solo desde las representaciones, sino también en la convivencia cotidiana. La circulación de estas imágenes desde los espacios escolares, los medios masivos de comunicación y los diferentes textos que conforman el tejido discursivo de nuestras sociedades va de la mano de los valores que imperan y, en el contexto actual, en comunidades hiperinformadas, replicantes de mensajes, muchas veces carentes de reflexión, o falsos, en donde prevalece la lógica de la globalización en la construcción de grandes asimetrías y alta concentración de capital.

Por esto, consideramos que el concepto de interculturalidad posee una carga importante de transformación que va más allá de lo que se enseña en las clases de prácticas del lenguaje y lenguas extranjeras. La interculturalidad es pensada "como un principio ideológico, un lugar de enunciación [...] orientado hacia la descolonización y transformación sociohistórica estructural" (Walsh, 2007, en Schmidt y Hecht, 2016: 14).

Es un concepto que desborda: no es solamente una disposición, como expresaban los investigadores Ricardo Salas Astrain y Noelia Carrasco (2020), es una actitud, una postura epistemológica, así como también ético-política.

La Ley Nacional de Educación nace con esa idea de transformación. En esa línea, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge como una contrapolítica que buscaba dar una respuesta a las políticas sociales impulsadas por el neoliberalismo conservador (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Esta

se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilización forzosa de pautas y valores entre la escuela y el hogar o integración subordinada de las consideradas 'minorías' a las propuestas

hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado 'propio', como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal (Novaro, 2004: 283).

De manera que es una propuesta que invita a un enfoque que apunte a responder frente a la diversidad y la complejidad que presentan las sociedades multilingües y pluriculturales en las que nos encontramos inmersos. También nos resulta importante para pensar en las relaciones que se establecen entre lengua extranjera, lengua de instrucción, lengua materna de la comunidad y juicios de valor que se establecen al respecto.

Es también un intento de establecer una relación clara entre cultura e identidad. Esta conexión cercana entre ambos evidencia que las características individuales que hacen que una persona posea una identidad específica –y por extensión, un grupo social que comparte rasgos identitarios– contribuye a la configuración de patrones culturales a los que esa persona o grupo social adhieren, y, al mismo tiempo, constituyen la base para su acción individual y

colectiva. De esta forma, puede argumentarse que la identidad y la cultura son complementarias: una permitiendo la existencia de la otra, y viceversa (Maceri, 2013).

Para concluir, en un sentido amplio, coincidimos con Hirsch (2010: 141) en que un gran problema de la educación es la falta de congruencia entre la política educativa nacional y las necesidades de comunidades en constante cambio. En ese sentido, la interculturalidad implica generar un "proceso dinámico y permanente de relaciones, comunicación y aprendizaje". También de negociación, traducción e interpretación, en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, así como los conflictos de poder sean reconocidos y confrontados. Especialmente porque al no escuchar estas nuevas voces, continuamos anclados en prácticas educativas (culturales e institucionales) de una escuela decimonónica en un siglo XXI que avanza y requiere la adaptación a nuevas condiciones de trabajo y desarrollos de transmisión de saberes e incluso de nuevos recursos.

MIGRACIONES EN LA ZONA

José C. Paz nace como un pueblo alrededor de una estación de ferrocarril. Formaba parte del municipio de General Sarmiento hasta que logra su autonomía con su desmembramiento en tres, San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, en 1994. Por otro lado, su conformación socioespacial y económica comparte semejanzas con localidades del GBA, que han atravesado etapas de a) ciudad aristocrática (1880-1940), b) ciudad de masas (1940-1975), c) ciudad transicional (1975-1990) y d) ciudad fragmentada (1990 y más) (Abramovich et al, 2006).

Producto de estos períodos y respecto de la cuestión migratoria, hay distintos momentos en la historia del territorio: a) *las migraciones de 1900*, poco numerosas, con algunos pioneros que protagonizaron emprendimientos, nutrieron a los existentes y sumaron nuevos grupos a partir de la Primera y la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Civil Española (1936-1939), y b) *los descendientes* de migraciones más antiguas (terratendientes que fraccionaron sus tierras con el paso del tiempo) y corrientes de posguerra principalmente italianas, españolas,

portuguesas y croatas, que trabajaron en función de industrias de cerámicas, ladrillos, alcoholes, pequeños electrodomésticos y alimentación. La corriente proveniente de Japón se concentró en los cultivos de floricultura en invernaderos cubiertos de creciente tecnologización, ofreciendo trabajo a sus connacionales que arriban en distintas etapas, así como a los de otras nacionalidades y nativos. De todas estas corrientes se establecieron asociaciones que hasta el día de hoy funcionan y forman parte de los espacios de reunión y referencia.

La gran transformación ocurre en la década de 1940 cuando el modelo de sustitución de importaciones genera un gran impacto en sectores del conurbano, activando la pequeña industria que comienza a desarrollar talleres, al principio familiares y que luego se van extendiendo, situados en los barrios para proveer de productos el consumo interno. En este contexto, el territorio fue atractivo no solo para los migrantes de la ciudad de Buenos Aires que querían acceder a su propia casa y que ya habían comprado un terreno gracias a los loteos, sino también para los flujos de posguerra que nutrieron y profundizaron la presencia

en esos espacios, que no eran todavía completamente urbanos ni rurales.

El golpe cívico-militar de 1976 y su modelo de desindustrialización llevó al cierre de gran parte de estas industrias en el segundo y tercer cordón del Conurbano Bonaerense, que le había dado trabajo a gran parte de su población circundante. En las décadas siguientes el conurbano será escenario de proyectos inmobiliarios de barrios cerrados, shoppings y hotelería, que conviven con asentamientos de profunda pobreza conformando un entramado heterogéneo (Bustos, 2017b), donde en muchos casos la separación es material y simbólica y se encarna en un muro que evidencia dos realidades que comparten un lugar, pero constituyen espacios diferenciados (De Certeau, 2002: 129).

En la etapa c) comenzaron a llegar *parte de las migraciones internas y de países limítrofes*, algunas de las cuales siguieron hacia el tercer cordón –como la boliviana–, focalizándose en el nicho laboral frutihortícola, mientras que la paraguaya se asentó en los barrios de nuestro partido.

Nos concentraremos en esta última etapa, donde se comienza a concentrar una parte importante de la migración para-

guaya, en virtud de la actividad que rodea al tren, que permite en una hora y media poder trabajar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, fundamentalmente en la rama de la construcción para los hombres y el servicio doméstico y de cuidado para las mujeres; conviven con los descendientes de viejas corrientes que ya poseen una posición más favorable en cuanto a su movilidad social ascendente y una mayor posibilidad de acceso a instituciones educativas, hospitalarias y de servicios que los migrantes recientes.

MIGRACIONES RECIENTES

Si bien en los últimos años se han registrado de manera informal nuevas corrientes migratorias de Venezuela, Senegal, Haití, Perú, Estado Plurinacional de Bolivia, estas no son muy numerosas y la más importante es la proveniente de Paraguay, en concordancia con las cifras del Censo 2010.

Los desplazamientos migratorios de la población que habitaba lo que hoy es Paraguay resultan difíciles de delinear. Desde su independencia en 1811 hasta la guerra contra la Triple Alianza, los pueblos guar-

níes de la región se movieron sin fronteras: estas fueron definidas a nivel nacional por los Estados modernos, pero difieren de la concepción sobre el territorio que habitaban los pueblos originarios. Una de las consecuencias de esa guerra (1865-1870) es que la población quedó diezmada y sumida en una profunda crisis política y económica. Siguiendo el análisis de Palau (2011), se estima que de 1.300.000 habitantes solo sobrevivieron 300.000, entre ellos mujeres, niños y ancianos.

En 1872 la venta de tierras públicas dio origen a latifundios a manos de compradores extranjeros, y el contrato de trabajadores en condiciones desfavorables, discontinuo y estacional auspició la migración a las regiones cercanas. Así se originaron los yerbatales, el cultivo de naranja y el taniño. La presencia de población económicamente activa generó la necesidad de una Ley de Inmigración y Colonización en 1881, con campañas de promoción desde la Oficina de Inmigración, creada a tales efectos en 1872, bajo el Ministerio de Relaciones Exteriores. Sin embargo, los intentos fracasaron y una nueva intención fue llevada a cabo por Juan Ezcurra entre 1902 y 1904,

cuando se derogó la ley anterior a fin de focalizarse en migrantes europeos. En los primeros años del siglo XX ganan el gobierno los liberales desplazando a los colorados, y se insiste con la idea de los europeos como factor de progreso, que luego de la Primera Guerra Mundial merma de manera general.

Siguiendo a Franceschelli (2016) en su narración acerca de la relación entre los conflictos políticos y las migraciones, a partir de 1908 hasta mediados de la década de 1920, las revueltas políticas llevaron a la salida de 300.000 exiliados políticos a las provincias de Formosa, Corrientes y Misiones en la Argentina.

En 1919 se firma el Tratado de Comercio Paraguay-Japón de reciprocidad para la propiedad de tierras y la promoción de la migración nipona, que recién se concreta en 1936. Los menonitas arriban desde 1921 a 1948 de manera sostenida, obteniendo privilegios por parte del gobierno. En 1937, vuelven a sancionar una Ley de Inmigración, que promueve una selección por profesiones. En la década de 1930, se declara la Guerra con Bolivia (1932) y los conflictos se suceden. Cabe mencionar aquí la dictadura de Higínio Morinigo entre 1941 y 1946

y la guerra civil que se concreta en 1947 generando la emigración de miles de paraguayos hacia países vecinos. En las décadas de 1960 y 1970 hay un importante aumento de brasileños (muchos de origen alemán) acompañados de empresas cerealeras internacionales (Oddone, 2011), que llegan al 57% de los inmigrantes (Palau, 2011: 49) y en la crisis de 2001, los argentinos.

La inestabilidad política en Paraguay, concretamente la dictadura de Stroessner (1955-1989), llevó a muchos a abandonar el territorio en coincidencia con la industrialización en la década de 1950, lo que constituye un elemento importante de atracción hacia las ciudades argentinas. Al igual que en Brasil, la población que había estado en zonas rurales emigra hacia las grandes metrópolis. En 1999-2000 crece de manera constante la soja transgénica sobre tierras campesinas provocando un importante número de desplazados, algunos de los cuales se refugian en las ciudades y los que pueden emprenden un camino migratorio.

Actualmente, el 10% de la población vive fuera del país y otro 10% de población extranjera habita en el territorio paraguayo. Pero son los desequilibrios territoriales, el

desempleo y la desigualdad, de la mano de importantes períodos de dictaduras e inestabilidad política, los factores que llevan a la migración. Entre el 10% y 12% de la población tiene un pariente cercano migrante (Olmedo, 2011) y el mismo porcentaje salió del país alguna vez eligiendo como principal destino la Argentina, luego España y en tercer lugar Brasil. De acuerdo a la decisión de migrar, más allá de ser complejo y multicausal, existen factores que se entrelazan y que promueven la migración paraguaya hacia las metrópolis de Argentina. Espíndola Oviedo (2011) reconoce factores político-institucionales (representaciones de inestabilidad política, abusos de poder, corrupción); factores socioeconómicos (desigualdad), violencia de género en el ámbito familiar y la existencia de una red o cadena migratoria que auspicia y habilita la posibilidad.

☆

Con relación a la cuestión identitaria, coincidimos con Torres González (2011) cuando expresa que el Paraguay es un país que construyó tempranamente una identidad cultural propia, y el guaraní se volvió el idioma del mestizo y del criollo, convirtién-

dose en una lengua indígena hablada por no-indígenas debido a motivos socio-históricos (de acuerdo a este autor, la población paraguaya es mestiza). Las reivindicaciones vinculadas al idioma comenzaron a partir del fin de la dictadura de Stroessner, ya que bajo su régimen hablar guaraní estuvo prácticamente prohibido. Quienes lo hacían eran tildados de "guarangos", "boca sucia", y eran castigados y segregados. De manera que, para algunos, la lengua guaraní era de resistencia, tanto en Paraguay como en los grupos migrantes en otros países. Finalmente, en 1992, se oficializó junto con el castellano a través de la Convención Nacional Constituyente. A partir de allí, desde 1996 comienza una campaña por parte de intelectuales latinoamericanistas, a través del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, para su reconocimiento, con diversa suerte.

De acuerdo a Galeano Olivera (2008: 29): "Los datos del último Censo Nacional, practicado en el 2002, evidenciaron la presencia de un 50% de guaraní-hablantes en el Paraguay; seguido de casi un 25% de bilingües (Guaraní-Castellano) y menos del 10% de hispanohablantes", el resto no se sabe. Desde 1994, el guaraní forma parte del sis-

tema educativo nacional del Paraguay, aunque preexiste una distancia entre la normativa y la realidad. Además, posee mayor presencia en los medios masivos de comunicación y numerosos autores publican sus libros en esa lengua, revitalizándola.

En 2005, la provincia argentina de Corrientes declaró al guaraní como idioma oficial, junto al castellano. Uruguay apoyó de manera explícita que sea declarado como idioma oficial del MERCOSUR (lo que todavía no ha sido oficializado). El Estado Plurinacional de Bolivia lo ha declarado como idioma oficial junto con el castellano, quechua y aymará, porque toda la zona del sureste es guaraní parlante. Torres González (2011: 235) cita a García Canclini que pone al descubierto: "en la tensión e hibridez emerge un problema clave: la imposición y naturalización de las identidades como subalternas e ilegítimas", siendo el guaraní la lengua más hablada de Paraguay y regiones colindantes.

Esta disglosia no tiene razón de ser en el propio territorio, si no es en favor de las élites gobernantes que, desde la colonia, impidieron el desarrollo de los pueblos originarios en todos los órdenes. Coincidimos al

observar en nuestro recorrido por el campo que en muchas ocasiones los hablantes de guaraní (abuelos, padres, alumnos, familiares en general) manifiestan cierta vergüenza o timidez para expresarse en esa lengua porque reproducen estigmas asociados al status inferior que se le ha dado históricamente al guaraní, en favor de las lenguas europeas.

Resulta coherente en este sentido repensar la pregunta que plantea Spivak en su famoso ensayo de 1985 *¿Puede hablar el subalterno?* Según señala Giraldo (2013), el argumento, en general, apunta al silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista. Es claro que el subalterno "habla" físicamente; sin embargo, su "habla" no adquiere estatus dialógico –en el sentido en que lo plantea Bajtín–, esto es, el subalterno no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder.

Retomando la noción de identidad y representaciones sociales, proponemos estas preguntas orientadoras que tomamos de la etnografía de Acosta (2011): ¿hasta qué punto el migrante paraguayo considera que el guaraní es símbolo de su identi-

dad y manifiesta especial lealtad y orgullo hacia esta lengua?, ¿qué frecuencia de uso y qué dominios le son reservados al guaraní? También enuncia diferencias en el uso del castellano y el guaraní, distinguiendo en qué circunstancias se utiliza:

- Interacción o exteriorización afectiva (rezo, preocupación, emoción o enojo)
- Relaciones de proximidad o de solidaridad
- Relaciones de distancia y/o de poder (autoridades, consulado, etc.)

Respecto del guaraní como lengua hablada, podemos hacer referencia a ciertas características que lo hacen distintivo. El escritor correntino Saturnino Muniagurria (1875-1972) escribió extensivamente con voz autorizada sobre la lengua que habló de niño en su provincia natal, dejando una gran impronta en trabajos que vendrían posteriormente. Su libro *El guaraní* de 1967 ofrece algunas respuestas al interrogante sobre cuáles son las características más notorias de esta lengua. En primer lugar, cabe reflexionar sobre el hecho de que el guaraní es fundamentalmente oral, lo que conlleva ciertas cuestiones: a) se basa fuer-

temente en el contexto y por ello su marco pragmático responde al diálogo; b) la oralidad permite un fluir del discurso que suele ser más veloz y adaptable, pero al mismo tiempo efímero, ya que dura lo que las ondas sonoras y el espacio físico permiten que dure; c) recurre a las repeticiones, los paralelismos y a los elementos paralingüísticos (gestualidad, tonalidad, etc.).

Históricamente, se sabe que fueron los jesuitas quienes emprendieron la tarea de llevar al plano de la escritura la lengua guaraní. El problema está en que se emplearon signos y convenciones de la lengua española para darle forma escrita. Esta transferencia generó dificultades al tratar de yuxtaponer dos sistemas lingüísticos tan diferentes. Muniagurria destaca el ejemplo del signo de interrogación, que en guaraní resulta obsoleto puesto que en esa lengua las preguntas se arman a través de la incorporación de determinadas partículas.

Asociado a esto, y de manera comparativa con el castellano, apareció para los jesuitas la dificultad de la pronunciación en la lengua guaraní, ya que fonéticamente hablando, pueden distinguirse dos o tres sonidos diferentes para cada vocal, algo que

también ocurre en el inglés, la lengua extranjera más enseñada dentro del sistema educativo del distrito de José C. Paz, donde se distinguen cinco vocales escritas y doce sonidos que corresponden a la sonoridad de dichas vocales (la letra a, por ejemplo, puede sonar de cuatro maneras diferentes según la acentuación de la palabra y las letras que la rodean, sin mencionar los casos en que existe diptongo).

Lo que se evidencia es que el pasaje de una lengua oral a un sistema de escritura fuertemente arraigado en otra cultura implicó adaptaciones que inevitablemente alteraron la esencia misma de la lengua guaraní. O bien, en donde las traducciones son parte de una negociación, que siempre implica relaciones de fuerza donde no todos tienen el mismo poder de negociación real (Eco, 2003).

CARACTERÍSTICAS DE JOSÉ C. PAZ:

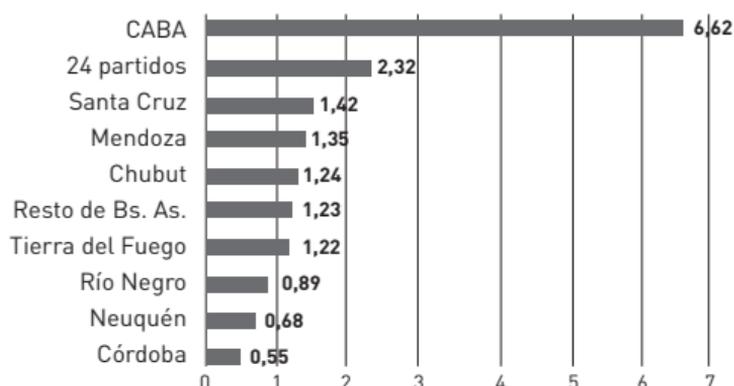
HISTORIA Y ACTUALIDAD

En otros trabajos realizados en el territorio (Castiglione, 2019), los entrevistados han marcado que gran parte de su vida social también pasaba por San Miguel,

constituyéndose en una referencia obligada y el nexo con las esferas institucionales, hasta que poco a poco José C. Paz fue adquiriendo las suyas, llegando en 1994 a construir su autonomía, aunque la identidad ya estaba lograda en varios aspectos. Porque el espacio es una arena de lucha constante, que refuerzan una de las principales articulaciones discriminatorias, en la que vamos a profundizar en el futuro, especialmente cuando se la relaciona con la alusión a la cantidad de migrantes y la usurpación de espacio o vacantes en el caso escolar.

De acuerdo al Censo 2010, el porcentaje de población extranjera a nivel nacional es de 4,5%. De acuerdo a Lé pore (2016), el porcentaje de alumnos extranjeros de nivel inicial, primario y secundario, con relación al total de alumnos de cada jurisdicción, en ambos sectores podría cuantificarse de la siguiente manera:

Gráfico 1. Alumnos extranjeros de nivel inicial, primario y secundario en relación al total de alumnos de cada jurisdicción, ambos sectores. 2010 (En %).



Fuente: confección de los autores en base a los datos de Lépure (2016).

Redondeando el número, se estima que en la provincia de Buenos Aires, incluyendo el conurbano y el resto de los 135 partidos, hay 4 millones y medio de alumnos y 300.000 docentes. En José C. Paz de acuerdo al último censo se observan estos datos:

Tabla 2. Provincia de Buenos Aires, partido José C. Paz. Población total por país de nacimiento, según sexo y grupo de edad. Año 2010.

Sexo y grupo de edad	Población total	País de nacimiento	
		Argentina	Otros
Total	265.981	252.468	13.513
0-4	26.506	26.294	212
5-9	25.336	24.867	469
10-14	25.910	25.392	518

15-19	25.646	24.875	771
20-24	23.679	22.447	1.232
25-29	22.084	20.628	1.456
30-34	20.707	19.507	1.200
35-39	17.399	16.315	1.084
40-44	14.734	13.669	1.065
45-49	13.296	12.357	939
50-54	12.530	11.686	844
55-59	11.122	10.290	832
60-64	8.954	8.011	943
65-69	6.513	5.892	621
70-74	4.723	4.226	497
75-79	3.485	3.137	348
80 y más	3.357	2.875	482

Fuente: Censo 2010 Cuadro P5D.

Profundizaremos un poco en nuestro escenario. El distrito escolar que se convirtió en nuestro universo de estudio está emplazado en el municipio de José C. Paz.

José C. Paz es uno de los veinticuatro partidos del Conurbano Bonaerense y está situado en el segundo cordón del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires). Es vecino de grandes ciudades como San Miguel, Moreno, Malvinas Argentinas y Pilar, con una extensión territorial de 51,8 km² y una población de 354.000 habitantes según

estimación de octubre 2007, distribuidos en 74 barrios. En cuanto al desarrollo, José C. Paz se encuentra entre los distritos con PBG (producto bruto geográfico) per cápita más bajo, con ingresos entre \$6.700 y \$14.999 (Bustos, 2017). En cuanto a los niveles de carencia, también posee más de 5 indicadores de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) y conjuntamente con Moreno, Merlo y La Matanza constituyen un subgrupo donde más del 50% de trabajadores no está registrado, una cifra más que significativa.

Por último, y respecto del nivel educativo de la población que presenta una importante heterogeneidad, se puede afirmar que José C. Paz, junto con Florencio Varela, Ezeiza, Malvinas Argentinas y Moreno, poseen el nivel más bajo de estudios. Este es un aspecto que se pone de manifiesto en la comunidad de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), donde los graduados de las diferentes carreras manifiestan en gran porcentaje ser los primeros profesionales universitarios de sus familias.

En relación con la comunidad educativa, el 20 de diciembre de 1890, en reunión del Consejo Escolar de General Sarmiento, se decidió crear la Escuela N° 4, actual Escuela

Primaria N° 1 de José C. Paz, en el Cuartel III, alquilando una propiedad de Juan Serres. Esta se ubicaba en las cercanías de la Estación Piñero y comenzó a funcionar a partir del 1º de febrero de 1891, según registros del Museo Histórico de José C. Paz. En mayo de 1894, la escuela fue trasladada al Cuartel V, en una propiedad de Francisco Castellano, con una población escolar de 30 alumnos.

Figura 2. Escuela Primaria N°1 de José C. Paz.



Fuente: MHJA, Efemérides diciembre.

Figura 3. Escuela Primaria N°1, hoy.



Fuente: C. Castiglione, 28/09/2017.

Los vínculos con los barrios lindantes con Cuartel V aún hoy persisten, según se destacó en una de las entrevistas realizadas:

está más arraigado con José C. Paz Cuartel V, que con Moreno. [...] Y Cuartel V históricamente ha sido dejado, ha sido abandonado, por los distintos gobiernos de Moreno. [...] A lo que voy es que Cuartel V, vive una realidad, [...] totalmente que se despega, totalmente de la otra realidad de Moreno. Y el habitante de Cuartel V tiende a venir a hacer sus compras a José C. Paz centro, a Croacia (donde hay un centro comercial), también José C. Paz, y por lo tanto, también mandar los alumnos a escuelas de José C. Paz. Hay pocas escuelas en Cuartel V... creció mucho, hay asentamientos, nuevos de

barrios, en general de migrantes, y además con el tema de la suspensión de clases en las escuelas de Moreno que todavía..., terminaron el año sin clases. Nosotros vimos, que nuestras escuelas limítrofes del barrio Mirador de Altube, del barrio Primavera, de Saavedra Lamas, que limitan todas con Moreno, se llenaron más de lo que estaban, o sea nos costó mucho terminar el año (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Aquí el inspector remarca las desigualdades no solo políticas sino también de acceso y de la vida social que hace que algunas zonas vivan y otras sean más abandonadas y de cómo la muerte de los docentes antes mencionada llevó a un cambio en la matrícula del partido.

A lo largo de los años, la organización barrial ha dado lugar a diversos y esporádicos momentos en donde las distintas gestiones municipales, provinciales y nacionales crearon, refaccionaron o construyeron establecimientos educativos en nuestro partido, amén de la Universidad Nacional de José C. Paz, que está cumpliendo diez años y la próxima concreción de la Facultad de Medicina.

En el presente, la cantidad de establecimientos educativos en el distrito de José C. Paz pueden categorizarse de la siguiente manera:

Tabla 3. Mapa de los institutos educativos en José C. Paz y matrícula en 2018.

Nivel/Tipo de institución	Cantidad de establecimientos educativos	Matrícula en cantidad de alumnos
Jardín de infantes	20	6.500
E Primaria	39	25.527
EE Secundaria	35	20.422
EES Técnica	3	2.555
Subtotal	97	55.004
EE Especial	3	1.038
CEBAS	1	128
Adultos	6	596
Ed. Física	1	1.030
Artística/ Estética	1	356
CF Profesional	2	1.100
CENS	1	139
CIIE	1	186
ISFD	1	803
Total	114	60.380

Fuente: elaboración propia en base a los datos suministrados por la Jefatura Distrital de José C. Paz.

Los que hemos señalado con gris son de carácter obligatorio. Por otro lado, los establecimientos se llaman de formas diferentes o son de jornada simple. Asimismo, también hay numerosos establecimientos de gestión privada, algunos de los cuales, como el Instituto María Bística y el Instituto Giovanni Páscoli, son fruto de la organización de la migración croata e italiana. Y en ambos casos estamos ante colegios de gran impronta barrial, décadas de arraigo y en constante crecimiento, cuya comunidad educativa se nutre de estudiantes de lugares adyacentes, la recuperación o mantenimiento de una descendencia familiar que lleva varias generaciones.

DIMENSIONES DE UN FENÓMENO COMPLEJO

Los estudios del conurbano nos posicionan en un tipo de enfoque específico, un espacio intersticial entre lo urbano y lo rural, el acceso en una hora y media a la CABA y a pasos de cordones frutihortícolas, de fragmentos de planes habitacionales y de asentamientos urbanos, de rastros de tiempos de cierta prosperidad y otros de recesión, así como de huellas e indicios de migracio-

nes antiguas, vecinas de las recientes. En esa convivencia dinámica y relacional, los niños y adolescentes se vinculan con los docentes, trabajadores precarizados que intentan, en la mayoría de los casos, brindar formas de ver el mundo en que ellos también viven, en contextos desiguales y muchas veces injustos.

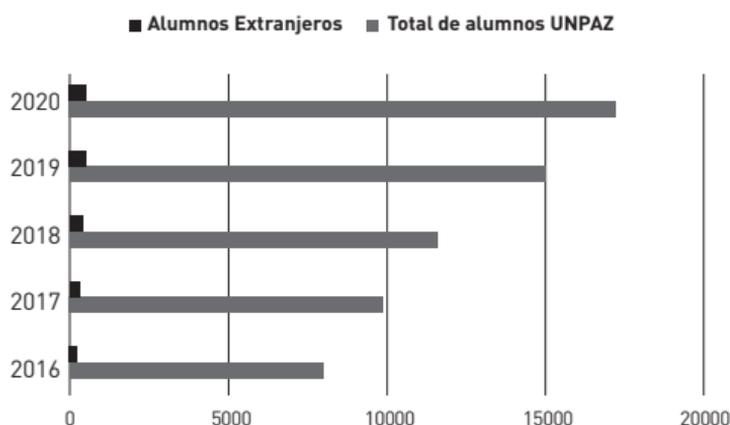
Por todas esas razones, nuestro acercamiento no posee la pretensión de dar respuestas, sino aportar a las preguntas y reflexionar sobre el lugar del niño y joven migrante en nuestro territorio, a fin de seguir interrogándonos acerca de quién tiene el derecho a narrar, a hablar y a contar su historia.

Las categorías que construimos para subdividir los temas, basados en un cuestionario que implementamos en los distintos formatos y los segmentos de testimonios elegidos, no tienen un orden de importancia o una jerarquía: son todos recortes, siempre incompletos y parciales, que formaron parte de nuestro relevamiento, sin intenciones de cerrar otras posibilidades de análisis y de miradas.

En esta línea y a modo de anticipo de las futuras vertientes de investigación,

en donde trabajaremos el porcentaje de alumnos por departamento, nacionalidad, edad y género, entre otros, y que ya se encuentra en proceso, y a fin de completar el escenario de la presencia de alumnos migrantes en el territorio en establecimientos educativos del partido, quisimos presentar el número de alumnos extranjeros que estudian en la UNPAZ, en relación con la cantidad total de alumnos que, como se observa, es baja, aunque en ascenso, al igual que los asistentes a la misma:

Gráfico 2. Total de alumnos UNPAZ y alumnos extranjeros (En números totales).



Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por la Subsecretaría de Administración y Estadísticas Académicas UNPAZ y las Memoria UNPAZ <https://www.unpaz.edu.ar/memoria-institucional>.

Como hemos mencionado anteriormente, con las crisis económicas y sociales, los primeros que ingresan al mercado laboral

en forma anticipada son los jóvenes teniendo que optar muchas veces entre estudiar y trabajar, como veremos en los siguientes testimonios. Y dentro de esa franja etaria y generacional se encuentran aún más vulnerados los jóvenes migrantes que no han podido regularizar su situación documentaria luego de cuatro años de obstáculos y dilaciones intencionadas (Castiglione y Maceri, 2020; Agenda Migrante, 2020).

CAMBIOS EN LA ESCUELA: PARADIGMAS, GESTIONES, DOCENTES Y ALUMNOS

La escuela cambió. La escuela cambia todos los días, pero los sentidos adjudicados al pasado idealizado toman relevancia frente a las incertidumbres del presente y las posibilidades de acción e intervención que se ven atravesadas por intentos de innovación por parte de gestiones políticas con ideas divergentes y reformas que no siempre son llevadas a cabo de manera uniforme.

En las escuelas, habitadas por miembros de distintas generaciones, atravesadas por las jerarquías y los escalafones, se convive día a día con grupos de la "vieja escuela" conformándose como una resistencia del "deber ser", frente a lo que efectivamente "es".

Lo real es que la escuela se desarrolla, se transforma, pero dentro del imaginario de los agentes que la componen, múltiples, diversos y contradictorios, allí conviven los entrevistados que nos brindaron los relatos que queremos compartir.

Cambió todo de la escuela, antes era más verticalista, hoy es más horizontal y los chicos vienen de otra manera. El planteo de una escuela de ese momento, que era un faro de iluminación que desperdigaba conocimiento ya no existe (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

Sobre el *trabajo del docente* existe abundante bibliografía en donde todavía prevalece en la memoria una idea acerca del pasado y del lugar social que desempeñaba el "maestro" o el "profesor", en forma comparativa con el presente (Chirizola, 2018; Carrizo y Giménez, 2017).³ El *cambio generacional y de paradigma*, que algunos

3. Dentro de la abundante bibliografía que hay al respecto, recomendamos el bellissimo texto de Chirizola (2018), docente de San Miguel, que traza su historia de vida como alumna y maestra en el territorio desde 1958. Asimismo, la excelente compilación de los colegas Carrizo y Giménez (2017), que estudian los proyectos educativos en distintos escenarios políticos de la Argentina en donde articulan la política y lo político en las tramas educativas (la educación patriótica, en la etapa peronista y la desperonización, la gestión desarrollista, la última dictadura cívico-militar, la democracia y en los últimos años).

docentes no pueden o no quieren incorporar, los lleva a negociar los límites y a elegir algunos aspectos del mito fundacional convirtiéndose en parte de una resistencia que defiende un modelo que fue exitoso en su opinión. Gran parte de ellos ya han tenido que negociar un *multiculturalismo conservador* (Domenech, 2007) que fija, como una foto, las ideas que se tienen acerca de algunos colectivos ("los bolivianos son sumisos", "las familias bolivianas y peruanas son cumplidoras, ¡un respeto! [con el docente]) (EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Centro, marzo 2018) y otros grupos que desafían esa imagen que no pueden encerrar en una definición socialmente admitida.

En una de las escuelas que trabajé una maestra me decía "yo no voy hablar de los indios, yo no tengo nada que ver con los indios, yo soy italiana" [...] no la voy a descalificar a la maestra, pero hay muchos como ella a la que educaron así" (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

Esa melancolía por lo perdido, a la que algunos docentes se aferran, también se relaciona con lo aprendido y la propia

trayectoria que cada sujeto ha transitado como alumno y trabajador de la educación, poniéndose en juego sus propias decisiones y elecciones:

Esto del *alumno imaginario* es cierto, uno siempre tiene idealizado, en el profesorado, en la formación y la realidad es siempre... [piensa unos segundos] a veces con la realidad... es lo que nos habilita para saber si realmente es la profesión, y la realidad siempre se enfrenta y crea tensión. Muchas veces uno se da cuenta que debe seguir estudiando, investigando para fortalecer esos aspectos que uno no contempla, porque la realidad es el impacto de lo social con lo pedagógico y bueno, es un tema. Y no solo la investigación y el estudio sino un fortalecimiento con otros aspectos que se van enlazando, que van formando redes, en equipos, en institutos superiores que nos siguen asesorando, capacitando y la relación de todas con todo el personal crea lazos importantes que establecen conocimientos, permiten ir avanzando. Sí, es un impacto en el que nosotros a veces sentimos que han cambiado enormemente los grupos sociales, mucho más demandantes, conocen sus derechos, pero no saben todavía ejercerlos, reclaman, pero todavía hoy no saben ejercerlo, todavía hay actos

que deben aprender (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

De alguna forma lo que impacta en esta docente, ahora en tareas de gestión, es el cambio que se opera en un cuestionamiento acerca de las premisas por parte de la población escolar, que si bien no especifica (creciente politización o demandas al sistema), lo percibe como una dificultad con la que hoy los docentes se tienen que enfrentar para lo que es necesario seguir capacitándose en conocimientos *ad hoc* a los de los contenidos que ya creen poseer. Asimismo, subyace el problema de que el saber se ha cristalizado como si las formas de enseñar y aprender no hubieran cambiado, con mayor velocidad, en los últimos 20 años, tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico.

El encuentro de la *expectativa con la realidad del docente*, así como el ascenso en los distintos escalafones, lleva a asumir distintos roles a lo largo de su trayectoria laboral, que se condensan en el siguiente testimonio:

La idea que tenía al principio y la que uno tiene ahora, es que uno cuando empieza a veces es soñador con respecto a la docencia y llegamos y pensamos que vamos a

transformar la manera de pensar de las personas. Por ahí los primeros tiempos, los primeros 5 años y allí uno se da cuenta que la individualidad de los alumnos, por ahí, es más fuerte, y ahí viene la primera crisis. Esa es la primera gran crisis que uno siente. A mí me tocaba en Economía (materia) y enseñar los sistemas económicos, la manera de generar riqueza y un chico dice "no me interesa". Entonces esa es la primera gran crisis que nos sucede. A veces hay docentes que la saben llevar y a veces no... La otra pasa creo, que después ya con los adultos que uno empieza a relacionarse y reconocerse con el grupo de pares y se da cuenta que, por ahí, no todos comparten el ideal de compromiso con el trabajo. Y se ve que se trata despectivamente a la profesión, por lo menos a mí me pasó. Tenemos que hacer algo más que solamente hablar con los chicos (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

Es muy interesante el detalle de los hitos que marca el docente, que emergen de su experiencia personal y los frentes que abre a partir de lo que representa cada alumno y su posibilidad de impacto con los cambios vinculados a las figuras de autoridad que hoy son replanteados. Como expresaba an-

tes, algo cambió: la transmisión de herramientas que no son valoradas de manera homogénea por el alumno se articula con el docente que puede optar entre tener un trato distante, ignorarlo o intentar convencerlo. Por otro lado, está la relación con los pares, una vez que alguno plantea una posición diferente, cuál es la forma en la que se sigue trabajando o proyectando tareas con compañeros con los que no se coincide en la propuesta y abordaje docente. Y un aspecto más, que ocurre cuando un colega pasa a tareas de gestión y debe hacer funcionar este sistema complejo, en donde requiere conformar un entramado de alianzas, negociar lealtades y manejar conflictos desde otro papel, que a su vez carga con las presiones de su inspector.

Por ejemplo, este mismo docente intenta todos los años planificar viajes educativos y de egresados, enfrentándose a preguntas de sus pares que le cuestionaban: "¿para qué?". Fundamentaba su idea, a algunos los convencía y a otros no; les hablaba en los pasillos, de manera informal, o en reuniones. Una vez pasado ese momento, se lo planteaba a los padres, y luego (re)motivaba a los docentes que había visto que

estaban de acuerdo y recomenzaba con los chicos, hasta que se producía el viaje, en un trabajo minucioso a fin de quebrar mandatos de que esas actividades no eran para ellos o encontrarse en paisajes en los que no se imaginaban.

D: Mi mirada con respecto a la docencia, sí cambio mucho. No es la misma imagen que tenía del docente cuando arranqué, cuando estaba en el profesorado, cuando te presentás por primera vez en el aula, va cambiando durante toda la trayectoria e inclusive te empapas de otras cosas porque empezás a trabajar desde lo social también, no solamente es enseñanza-aprendizaje, que es lo que te brindan en el profesorado. Vos tenés la imagen del docente ideal pero cuanto te paras frente al aula cambia eso y también cambia a medida que uno va avanzando en la edad, en la antigüedad y también como mujer, no es lo mismo una docente a los 21 años que a los 40 (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

En este caso, la docente sitúa los cambios también con su propia trayectoria de vida y de experiencia en el aula, también sumándole la perspectiva de género bien marcada.

Asimismo, el *gran cambio contextual* que intenta sepultar los otros modelos educativos se da a partir de la profundización del neoliberalismo a fines de la década de 1980 y comienzos de la de 1990, cristalizado a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993, que luego fue reemplazada en 2006, aunque se mantuvo en vigencia de manera fragmentaria de acuerdo a las regiones hasta 2011. Esto impacta en los sujetos en los que conviven los distintos planteos y paradigmas. En este doble rol de maestra a la mañana/gestión a la tarde/padre-madre, se cuestiona la palabra del docente en el aula, en virtud de las falencias (o no) que pueda tener una idea que reformula lo establecido:

con el cambio de diseño en 2009 se eliminó el concepto de abecedario, de la conciencia fonológica: hoy se habla de conjunto de palabras, equipos de letras. Y para enseñar la M se dice la de "Mono", y yo la agarré a mi hija y le dije "la M hay que unirla a la A", porque el chico no puede inferir (EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Villa Altube, febrero 2018).

Estas reformas poseen marchas y contramarchas que a menudo están teñidas de militancia pedagógica, de acuerdo a quien las promueva:

Cuando en el año 2007 se generó la secundaria obligatoria de seis años y se pasó del polimodal, lo que se buscó en un primer momento, es que el alumno tenga tres años más de educación obligatoria y que esté dentro de la escuela. Y que la educación secundaria sea, no solo la formadora sino también la posibilitadora para ingresar al mundo del trabajo porque así lo plantea la ley y la continuidad de los estudios superiores (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Asimismo, durante los últimos años, la educación y el espacio escolar fueron atravesados por las tecnologías que ingresaron al aula, fuertemente resistidas al principio bajo el dispositivo electrónico del celular que hoy es negociado a partir de la búsqueda de contenidos, la selección adecuada de las fuentes, los trabajos prácticos y la posibilidad de incorporarlo como herramienta pedagógica:

Mirá, con respecto a los niños, actualmente son nuevas generaciones diferentes a los niños que teníamos antes cuando iniciamos la carrera. Principalmente porque la imagen del maestro era una imagen diferente, era la palabra autorizada. Hoy, y con los años eso ha cambiado, es muy cuestionable, entonces los niños actuales son cuestionables, o sea los grupos son diferentes. pero después... porque todo está automatizado, la comunicación cambió la mentalidad, y hoy el niño aprende rápidamente a comunicarse de manera diferente a lo que nosotros conocíamos, ya traen otros conocimientos, que favorecen y en otros aspectos no tanto, pero la comunicación es lo que ha cambiado (EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Villa Altube, febrero 2018).

El cambio ha sido tan vertiginoso, que esta docente joven se siente representada por un paradigma o una práctica pedagógica previa, más que por el actual, al igual que en el siguiente testimonio que lo articula con un cambio en los esquemas de autoridad:

Uno puede decir que los átomos son las partículas más pequeñas de un cuerpo, pero van a Google y no es tan cierto: hay partículas más pequeñas. Entonces esa adaptación le está costando a los do-

centes, le está costando porque ahora te cuestionan desde otro lado. Antes te cuestionaban solamente desde la rebeldía: "no quiero hacerlo porque no quiero hacerlo". Ahora te dicen "lo que me está diciendo es mentira" y ¿cómo hacemos entonces? Me parece que la escuela tiene que venir a integrar y como nunca el docente tiene que ser... En ese punto, un docente con 25- 31 años de antigüedad (te dice) "yo te digo que matemáticas es así" y ya está. Y vos me decís que científicos encumbrados dicen: "que esto no es así". Entonces cuesta llegar más allá. Nosotros estamos lejos, la conexión a internet es complicada, tal vez en algunas partes sí o en las casas tienen internet algunas pocas, 4G, si llega. El docente sabe que algo se debe hacer, si bien no profundiza en como el docente "debería" aunque todavía no se vislumbra exactamente qué, porque el universo de los teléfonos celulares ya se encuentra en el aula y no hay una definición sobre lo que hay que hacer al respecto (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

El testimonio del docente combina gran parte de las cuestiones planteadas: lo generacional –tanto del adolescente como del adulte–, lo tecnológico, los cambios externos que impactan en lo institucional

que aún no definió que va a hacer con el dispositivo que para todes ya es más que un teléfono, es una oficina ambulante, una prótesis de la vida cotidiana actual; pero que al mismo tiempo espera que no lo sea para el alumne. O bien, a veces negocia que se transforme en una fuente "bibliográfica" para que pueda completar un trabajo práctico y pueda ponerle una nota.

Otro de los temas que menciona el docente se enlaza con una de las líneas que se trazan en las últimas décadas: los entrevistados coinciden en una pérdida de autoridad de la figura del maestro, que corre (no casualmente sino causalmente) en forma paralela con la aplicación del modelo neoliberal, que fragmenta, divide y vacía de contenido las instituciones estatales, denostando lo público y a sus trabajadores de manera constante. De manera que no debería asombrarnos, ya que es una propuesta política que profundiza las desigualdades, alternando confusamente intentos de reestructuración y reformas que enmascaran una condescendencia para con las clases populares, con otros que intentan igualar, pero atravesados por coyunturas políticas y divergencias en la implementación de

cada gestión. Ese modelo económico posee un correlato pedagógico que se basa en la tecnocracia, la cual privilegia un enfoque que desatiende las realidades contextuadas y contribuye a desarmar el tejido social. Esta construcción que parece general se despliega en múltiples capilaridades. Por ejemplo, hemos escuchado que una directora permite cosas que otra no, presionada por un determinado contexto o clima institucional y lo que aprueba un supervisor difiere de otro, en otra escuela, siendo esto muy común. En esa línea de flexibilización laboral, el docente suma una gran cantidad de tareas vinculadas a funciones y habilidades que tienen que ver con reuniones en otros ámbitos, desplazamientos, cursos, capacitaciones, programas informáticos, contables y hasta aplicaciones que el equipo de gestión tiene que bajar en celulares propios. Espacios y tiempos se han trastocado con los grupos de WhatsApp, que invaden los momentos libres generando muchas veces conflictos que van profundizando el estrés y el fastidio por errores o malas interpretaciones de los mensajes, que antes no existían.

Los cambios en la *función del docente* son registrados de manera creciente:

Te cambian el régimen de licencias, te cambian como presentar las cosas, entonces si no tenés el sellito de la derecha..., y esas cosas, cosas burocráticas que son trabas, pero no solamente para esta escuela, para todas (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Este aspecto, que solamente hemos mencionado, será profundizado también en otros puntos en donde la figura del docente se desgrana en múltiples funciones que oscilan entre psicólogos, padres/madres, cuidadores, proveedores, peritos de problemáticas que van desde dificultades visuales hasta abusos, que resultan inabarcables, con un gran costo de responsabilidad y funciones que desbordan su cargo. Su involucramiento implica relacionarse con juzgados, personal de salud, defensorías e instituciones policiales que, en laberintos burocráticos, a veces los sumergen en lógicas que desconocen.

A esta escuela, me decía la directora que hace dos años entraron 6 veces [a robar] en el mismo año, no porque tengan cosas

de valor, porque lamentablemente nunca fue equipada, pero si a destrozar, se tenía alarma en ese momento, se llamaba a la policía, pero la interacción con otros organismos del Estado es muy difícil. La comisaría de nosotros acá, a la que pertenece [la escuela] está a tres cuadras del otro lado de X, entonces, lo que te dicen es que las dimensiones de su distribución son muy grandes, que les cuesta llegar, entonces, con más razón se apuntala lo social que el chico sienta la pertenencia a la escuela, a que la defienda desde acá adentro, a que aprenda a cuidarla (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

La reconstrucción de lazos afectivos como prevención de vandalismo constituyeron para esta maestra un reaprender de situaciones que en este caso pensaba como dadas, transformándolas en estrategias de cuidado y conservación del patrimonio, naturalizando la escasez.

Pero no son solo estas presiones, en esta carrera debe constantemente para promocionar, seguir capacitándose de manera constante. Las *innovaciones o propuestas de proyectos* que pueda presentar un docente, dentro de un sistema estructurado y

estructurante como es una institución educativa, se plantea en ese marco:

En general, 100% de los casos, eh, se les da lugar a todas estas cuestiones. No hay ningún problema, siempre y cuando venga a sumar a la formación de nuestros alumnos, no hay problema. Acá las puertas están abiertas, de nuestras escuelas que son, como les decía recién: pública, obligatoria y laica. Como planteó la Ley 1420 desde hace 130 años atrás" (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Resulta significativo cómo este inspector califica los proyectos interculturales como "todas esas cuestiones", a las que le daría curso, pero inmediatamente se ubica en el paradigma de la Ley N° 1420 de 1884, como su marco de referencia.

A veces el proyecto es una excusa porque el fin de la escuela es este, si podemos utilizar algo de esa realidad social, una realidad social muy tapada, y que le sirva como una base para saber, para que lo tengan, para que lo desarrollen, para que conozcan, mejor. Yo podría trabajar, no sé, energía y mi proyecto puede ser solar, hidráulica, etcétera y para aprender de eso, pero en realidad

la escuela, el fin es que el chico adquiriera un montón de herramientas que pueda desarrollar en otro nivel, en este caso la escuela secundaria. Todo lo que tiene que ver con práctica del lenguaje... esas son áreas que se entrecruzan (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Sarmiento, noviembre 2017).

Otra dificultad radica en el ascenso y los criterios de *evaluación*, en donde convive la idea de "vocación" o de la "misión" que debe tener un docente frente a los cambios que se desarrollan cuando se enfrenta a una realidad heterogénea y compleja como es un aula:

D: El supervisor que va a la escuela todos los días, es un colega que llegó ahí por su mérito, ¿bien? eh, entonces cuando evaluó a docentes, cuando tomo prueba de selección, o concurso de titulares, me ha tocado muchas veces, escuchar ante una pregunta, que luego de hacer un tiempo, porque no iba aprobar a nadie, no iba aprobar a nadie, ¿Por qué querés ser director de educación secundaria? "Porque quiero salir del aula"

E: Ahhhh, [reacción de asombro]

D: Bueno, levántese y salga nomás, que andamos buscando otra cosa. Eh, yo quiero salir del aula porque ya estoy cansado,

cansada. Bueno, no una vez, eh, lo escuche muchas veces. Una vez, con un compañero mío que ya se jubiló el año pasado, estábamos tomando los dos para secretario y una chica de otro distrito, dijo que quería salir del aula porque los chicos la tenían cansada. Agarró, paró, porque estábamos grabando, y le dijo primero todo lo que pensaba de ella y le dijo andate y espero no encontrarte nunca en la vida (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Para abordar las diferentes formas de trabajar con las comunidades migrantes consideramos que era importante preguntar acerca de *cursos, presenciales o virtuales*, que hubiera ofrecido el distrito escolar o el Estado, que brindaran herramientas para trabajar con los alumnos, de manera que se transformó en una pregunta concreta a la que la gran mayoría contestó con una negativa, pero con matices interesantes:

D: No, ninguna, no, no, no. Sí desde la escuela y con los lineamientos curriculares que inclusivamente hablan de la atención a la diversidad y hacer esta interculturalidad, trabajar con esto y hacer de esto un espacio rico en aprendizajes y en enseñanza.

E: Y... ¿Por dónde lo agarraron? ¿Por el lado de la cocina? ¿La comida?

D: No, en realidad porque no es que haya vocabulario específico de comida o de cocina sino de términos que se usan cotidianamente en la zona donde pertenecen, y bueno, se aplican acá. Es decir: ¿Qué quiere decir tal cosa?, pero no hay así específicamente...Inclusive la gente que viene desde otros países habla perfectamente el español y conoce perfectamente nuestro argentinismo, digamos. El castellano de nuestra Argentina (EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Villa Altube, septiembre 2017).

En este caso, la docente apunta al éxito de la socialización, también pensado como ese migrante que viene siendo pequeño y entra en un camino *socializante*, por el cual no es "necesario" que la escuela repare porque "no se da", porque considera que ya se siente más argentino.

D: Nosotros en esta escuela mucho no tenemos, no se da mucho la diversidad de culturas ya te digo que hay niños que vienen...pero han venido desde chiquititos, y por ahí si nombran alguna palabra o algo... pero no es como el fuerte, tan relevante

(EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Villa Altube, septiembre 2017).

Al mismo tiempo, en contraposición a lo anteriormente narrado, hubo otros docentes que sí han advertido una presencia del Estado, en cualquiera de sus formas, que llevó a un conocimiento específico:

D: Sí, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, a través de los Centros de Capacitación Docente, ha realizado y lo sigue haciendo, capacitaciones para trabajar con la diversidad cultural (ES, Inglés, mujer, 40 años, Barrio Alberdi, octubre 2018).

D: Desde la Provincia se guía a los profes para transmitir la interculturalidad (ES, Matemática, hombre, 61 años, Barrio Frino, octubre 2018).

Cerrar algún punto o definir los testimonios como factibles de ser encuadrados claramente en un ítem, como vemos, resulta sumamente complejo. Todos los segmentos tienen los ecos de los anteriores y se relacionan mutuamente.

Pero como un intento de corolario resulta evidente que el docente se encuentra sobrecargado en sus funciones, convivien-

do minuto a minuto en el esquema de lo "que debería ser la escuela" y lo que realmente "es", ponderando algunos aspectos en pos de un fin (a la mañana reuniéndose para armar un proyecto, a la tarde haciendo que un niño de 9 años que pisa la escuela por primera vez en mayo, se adapte en un grado que no le corresponde, a la noche haciendo un curso para ganar puntos), con encuadres y gestiones que no siempre son claras y su propia vida, que lo afectan en su subjetividad y muchas veces en su salud, siendo parte también de otras familias.

FAMILIA Y ESCUELA

La relación entre las familias y la escuela es, en muchos casos, un espacio en donde se juegan relaciones de poder en las que el niño y adolescente es un cuerpo y mente en disputa. En esta articulación, no solo se ponen en juego modelos de crianza y aprendizaje, sino también ideologías, así como derechos y responsabilidades, en virtud de que la escuela es la escuela del Estado (Babilar, 1996), que, en este caso, recepciona sujetos y establece marcos de aprobación

por adquisición de determinados contenidos y permanencia.

De alguna forma, la lucha por la identidad y los espacios es dirimida en el niño y adolescente, como lo expresa el testimonio de un entrevistado que intenta sortear esta disputa a través de reuniones, acercamientos, en medio de otra mayor vinculada a los espacios, la violencia que rodea algunos barrios y la autoridad de los docentes:

E: ¿Y tienen padres que también tiran para otro lado?

D: No siempre, igual la relación con los padres... los entiendo. Trato de hacerles entender que no estamos en una disputa escuela- familia; que si ellos están preocupados por los chicos nosotros también. Incluso haciendo cosas que a ellos no le gustan entienden que a veces es mejor para los chicos. Por ejemplo, un chico que se peleó 10 veces en la escuela, evidentemente se lleva mal: "Ud. le echó la culpa", me dicen. No le echo la culpa a nadie. Solamente digo que si se pelea lo voy a volver a llamar. Evidentemente tiene un problema de razonamiento y que se le puede conseguir un lugar en donde esté mejor, sino que venga, pero si se vuelve a pelear lo vamos a tener que llamar. No es uno

contra otro. No hay un chico problemático, hay familias problemáticas. Un chico a los 14 años no tiene definida demasiadas cosas. Algunas seguramente sí, pero muchas cosas no tienen definido. Por lo tanto, eso que le decía de la disputa familiar y la escuela es lo que quiero evitar. Si le decís al chico que haga determinadas cosas y la familia dice otra... y lo cuestiona desde la casa, y bueno, ya es difícil educando al quitarle la autoridad del docente se complica. Entonces, le digo a la familia "vengan y me lo dicen a mí, no se lo digan a los chicos" porque se perjudica el chico.

E: Es un campo de batalla el alumno.

R: Exactamente. Porque un día están tirando cascotes a la ventana y el docente le dice que se tire al piso ¿y el chico le va a decir "qué me decís"? Por suerte acá no pasa muy seguido, muy poquito, por suerte se trata de trabajar, se hace una reunión en la sala con los padres, que no queden asuntos pendientes. Eso es importante, no dejar asuntos pendientes. Pero bueno... (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

En el siguiente testimonio, desde un rol de gestión, otro docente reconoce que la escuela no es atractiva, no aporta contenidos interesantes o no logra garantizar un

futuro trabajo. Sin embargo, desde algunas miradas, es el "otro" el que no "logra" ser parte, no logra sortear esas dificultades:

La escuela no le resulta atractiva, la verdad que la escuela no es muy atractiva. O al menos de la estructura escolar graduada, militarizada, no resulta atractiva para el adolescente, con los cambios que el adolescente tiene en esa edad. Y las familias, muchas veces no logran ser parte de la ayuda que necesita la escuela para que el alumno vaya (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

En el contexto de crisis económica y pobreza creciente que se agudizó desde 2017, algunas familias del territorio se encontraban atravesando diversos estadios de vulnerabilidad:

D: Te decía, acá notamos eso, igual es una comunidad que la pelearon mucho, pelea en el sentido de que busca poder tener mejores oportunidades, les cuesta, porque a los chicos tenés que marcarle pautas desde lo social y desde lo afectivo, básicas, que decís "ya tienen que venir con eso", pero por más que pasaron por la primaria, hay cosas que tenés que reforzar hasta que se vayan.

E: ¿Cómo que traigan el cuaderno o que diga hola, buen día, permiso...?

D: Como para que no escupan al lado del asiento donde están porque en casa lo hacen igual, no lo ven como un mal hábito, no sé, por ahí a un chico de 18 decirle, "esto sabes que...no" "No, para esto tenés el baño, pedí permiso, se te da". Porque no lo hacen en contra de nadie entonces, dice ¿qué problema hay? El problema es que tu conducta no condice, y ahí le explicas y el chico accede y entiende, pero es algo con lo que vos decís que "ya viene" y no entiende. Después si llegas a conocer al papá y la mamá te das cuenta, porque los papás vienen sin los cuidados básicos, que ni siquiera tienen los cuidados básicos de higiene, entonces esa comunidad sí, pero [al mismo tiempo] son todavía los que ven el recurso de la escuela como necesario [...] es desgastante trabajar en una escuela así, de hecho, nosotros tenemos lo que se llama ruralidad. Estamos catalogados por el Estado como una escuela que sabe que está en una comunidad donde hay carencias estructurales. Entonces los chicos que vienen acá tienen unas carencias que tenemos que trabajar, por ahí antes de enseñarles a leer o escribir en la primaria... determinados contenidos se trabajan, no con la profundidad que sabemos que se tendrían que

trabajar. Para poder abordar cada curso, durante unas semanas en marzo evaluamos cada grupo y con el gabinete, psicopedagoga, la orientadora social, trabajan con los docentes (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Otra docente, por el contrario, advierte que, en muchas ocasiones, deben adaptarse flexibilizando la estructura y los contenidos para no poner un niño en un grado que sea demasiado discordante, con todas las dificultades y sufrimiento que esto conlleva:

por ejemplo toda su trayectoria escolar uno se da cuenta que... nosotros tenemos chicos de 10 años que vienen por primera vez a la escuela [...] de acuerdo a la edad lo ubicamos en el grado que tiene que ir, pero sí se trabaja la alfabetización (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

En esa línea resulta frustrante cuando el docente detecta alguna situación problemática, el equipo de orientación actúa, contacta a la familia y esta acompaña, pero a veces surgen otras dificultades que exceden a las partes y su buena voluntad, porque justamente los círculos de ciertas

patologías tienden a profundizarse. Si pensamos desde las más sencilla de solucionar: una dificultad visual, lo que implica en padres con empleos precarizados pedir el permiso para llevarlo a un turno; o un tratamiento con un niño con dificultades para el habla, que requiere de ejercicios y que todas las semanas concurra a un consultorio, además de conseguir esa posibilidad, cada niño es un mundo.

D: Nosotros tenemos un equipo de orientación escolar, el cual trabaja con las familias que tienen estas dificultades, que tienen esta problemática y bueno hace las derivaciones correspondientes, pero después cuando necesitamos del apoyo, del acompañamiento de ciertos organismos que dependen del Estado, ahí es como que se hace más difícil [...] Muchas veces se los orienta para que vayan a psicopedagogas o vayan a médicos, distintos lugares y hay dificultad para conseguir profesionales porque falta mucho o porque no hay y no da abasto, entonces ahí es donde veo que hay mucha dificultad (EP, gestión, mujer, 25 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Es pertinente explicitar que durante la gestión de la gobernadora Vidal, los gabi-

netes pedagógicos se “distritalizaron”, lo cual no impide remarcar que en muchas escuelas nunca contaron con uno propio. Además, dada la gran extensión territorial del distrito escolar, el gabinete no da abasto con las necesidades y demandas específicas de cada escuela.

Hay situaciones vinculadas a las migraciones internas o de zonas rurales que ponen en juego la relación entre la casa y la escuela con respecto a la comunicación, que complejiza la articulación entre ambas, la docente lo ejemplificaba así:

D: No, no, no... sí podemos distinguir de los padres los que vienen del campo que tienen un idioma más cerrado y les cuesta socializarse. Después hay otros grupos que sabemos que no son del campo por la forma y porque ya vienen... (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

E: ¿El idioma es la principal barrera?

D: Sí, yo creo que sí, porque no tener acceso al idioma hace que la misma persona se recluya y que se aísle, que ellos (la familia) no quieren venir a hablar con nosotras porque saben que no nos van a entender o que nosotras no los vamos a entender a ellos y bueno eso yo lo pienso como cuando una persona es analfabeta

no tiene acceso a nada, y cuando no conoces el idioma, no conoces a la gente, tampoco tenés acceso a un montón de cosas [...] vos o yo, por ahí ya tenemos las herramientas para lograr hacernos entender porque tuvimos una educación, la cual nos nutrió de herramientas para poder resolverlo, pero en este caso no, entonces es más complicado porque la persona termina aislándose (EP, gestión, mujer, 25 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

En este caso, la docente le saca la posibilidad del conocimiento de un idioma porque no es el oficial. La disputa entre el modelo sarmientino, las ideas nacionalistas y la imagen del "alumno ideal" dentro de una "familia ideal" aún puja por triunfar en la lucha interna que algunos docentes libran subjetivamente, como si el estado actual fuera una tormenta pasajera. Sobreviven en una tensión que persiste y coexiste entre la idea de lo que "debería ser la escuela" y lo que efectivamente "es": un espacio en donde prima la diversidad y en donde las antiguas certezas sobreviven de manera fragmentaria, arrasadas de forma intencionada por gestores de un modelo neoliberal que oculta los efectos reales de las políticas imple-

mentadas (Domenech, 2007) que atraviesan las viejas certezas y donde "Hay papás muy jóvenes, chicos [viven] con los abuelos" (Gestión, hombre, 55 años, Barrio Villa Altube, marzo 2019) y otras múltiples combinaciones son adjudicadas a "algo cultural".

En otra entrevista, la secretaria narraba la ausencia de una familia a quien recurrir frente a determinados comportamientos y acciones de los niños y adolescentes. Hablando sobre situaciones confusas y violentas, en el siguiente párrafo la docente iguala o equipara el impacto sobre el alumno de la violencia física con el abandono:

E: ¿Los padres pegan?

D: Abandonan, entonces por ahí, para que te des una idea yo empecé acá en esta escuela a mediados de noviembre, a la semana viene a preguntarme una de las porterías porque se nos escapó un chico, saltó la reja. Bueno, buscando, llamando a la mamá. La mamá por teléfono me avisa que no vivía más con él, que yo tenía que llamar a su abuela que vive acá a dos cuadras. Me fui hasta la casa, por suerte el chico optó por irse al trabajo con el abuelo, pero esa situación de abandono, de "llámalo al abuelo y fíjate..." Entonces, igual después se la llamó, se le dijo que estaba

bien, pero es una decisión familiar o lo que fuera, no le fue comunicada a la escuela, entonces, nosotros por ahí hubiésemos mirado desde otro lado, pero esas cosas pasan más seguido de lo que nos gustaría que pasen, chicos que se manejan solos (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Como se evidencia en los testimonios presentados, la complejidad de las relaciones inter e intrasubjetivas atraviesan la relación y la situación performática que constituye la escuela y los distintos análisis diacrónicos y sincrónicos que se puedan presentar. Dentro de la complejidad del escenario, existen otros factores que contribuyen a profundizar la relación entre el Estado en todas sus formas (nacional, provincial y municipal), la escuela inserta en un territorio, y habitada por múltiples discursos emergentes de distintos momentos históricos, políticos y económicos, y donde la familia es un espacio más en donde el niño y joven desarrolla afectos, construye su subjetividad y convive, habitado por un sinnúmero de presiones.

FORMAS DE EXCLUSIONES MATERIALES Y SIMBÓLICAS: “LA TENSIÓN”

Como ya hemos mencionado, el Conurbano Bonaerense es un territorio heterogéneo y desigual. Se encuentra profundamente atravesado por una superposición de capas de urbanizaciones de catastros, loteos, edificaciones fragmentarias, viviendas que responden a distintos planes y asentamientos urbanos que se entrelazan con representaciones sociales que despiertan la mención de los distintos barrios, que configura y reconfigura todo el tiempo el mapa social.

La disputa por las zonas que se despliegan en los diferentes ámbitos en donde se negocian los espacios de la interculturalidad, como los hospitales, los ámbitos educativos, oficinas del Estado, espacios públicos, también llega a lo educativo.

Las menciones acerca de las escuelas de distintas zonas del territorio abren una cadena de sentidos: “Allá, cerca de Cuartel V, está lleno de paraguayos”, o bien por el contrario: “No, acá en el centro no hay inmigrantes”, que surgen permanentemente en los relatos. Los análisis no solo se relacionan con

distancias geográficas, sino también cronológicas: "Antes..." o "Cuando yo era chica...".

Estas referencias a los distintos espacios son formas concretas de exclusión material y simbólica que, si fuéramos inocentes, pasarían inadvertidas en la comunicación pública pero que sin dudas "son dolorosamente sentidas por los afectados que, sea por su origen, su color o pobreza, perciben señales, para ellos claramente legibles, que les marcan su lugar y las barreras que no deben transgredir" (Margulis, 2017: 11). El problema se profundiza si esa misma lógica es considerada desde los distintos planteles políticos, que destinan (o no) partidas para zonas que pueden ser, no solo el resultado de pujas políticas sino también de territorios que pueden (o no) ser beneficiados con inversiones.

Es decir, si bien ya existe una diversidad socioeconómica que determina la configuración del conurbano, armando un espacio heterogéneo, también al interior de cada uno perviven narrativas, mitos, quiebres, brechas y distancias sociales que profundizan dicha desigualdad.⁴

4. Por cuestiones de espacio no podemos profundizar en esta temática, que además posee una diversidad dinámica y relacional, recomendamos el libro de Rofman (2010), Cravino (2008 y 2014), ambas producciones de la UNGS, y el trabajo del equipo de Marcús (2017).

D: La mayoría vienen porque le dieron la vivienda y vienen los parientes. Se hará una habitación más o en el terreno baldío porque antes era todo un terreno baldío. Donde había un molino gigante, en el fondo, hicieron un basurero, y en ese lugar está ahora lleno de casas. No hay salud, no hay ningún tipo de servicio (E5, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

El docente explica que en la última década se habían construido viviendas y loteado la zona, llevando a que familias de otros partidos vinieran a José C. Paz, estableciéndose. En ese sentido, uno de los elementos a considerar por distintos trabajos y entrevistas que realizamos en la zona, es que existe una identidad "paceña" que pugna por defender los límites del partido que están establecidos.

A veinte cuadras de allí, cruzando la ruta 197, la vivienda adquiere un nivel de conflictividad que desborda el ámbito barrial y que llega a las escuelas, ya que continúa siendo parte de una disputa que tienen los mayores y se transmite a los chicos alterando la relación entre ellos:

D: Bueno, y yo te soy sincera, acá en la escuela tenemos un gran tema con la convivencia, encima también, o viven en el barrio o viven en el asentamiento, son muy trabajadores, son familias muy trabajadoras, la gente que vive ahí en el barrio, ellos inmediatamente levantaron su casita y eso parece ser que crea una especie de rivalidad en el barrio que entre ellos se discriminan, a veces nosotros intervenimos en alguna discusión porque se dijeron *paragua* o que se dijeron una palabra así.

E: ¿Por qué tienen un piso o por qué tienen dos pisos?

D: Por cuestiones... Se ve que a la gente del barrio les molesta que estén ahí, algunos, entonces es un problema más de adulto, cuando conversan entre adultos, entre vecinos, están cerca los chicos y trasladan esos problemas a la institución. Y entonces nosotros lo que queremos es que ellos puedan convivir y puedan aprender mucho de la lectura y conocer más sobre la cultura del Paraguay, pienso que ahí romperíamos una barrera, pero hay una especie de tensión entre la gente del barrio y los extranjeros del Paraguay (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Las escuelas que visitamos comparten una realidad común: momentos en los que

la persistencia de las mejoras o reformas tuvieron lugar y espacios a "medio hacer", prosperidades interrumpidas y primeras manos de pintura mezclados con intentos fugaces de modernización, cableados, arreglos de urgencia, con columnas o ventanas que sobreviven desde principios de siglo.

En el siguiente extracto, si aisláramos la primera oración, el docente relaciona a la migración, interna y externa, con un elemento conflictivo, pero dentro del contexto es la descripción de una situación que "es", que acontece y que se relaciona con algo tan importante como es la vivienda, los espacios y la regulación para ser ocupados, que como en el caso anterior, se traslada a la escuela:

Esta escuela en particular es, tal vez, un poco más tranquila. La de allá es muy complicada, muy complicada, la integración de las corrientes migratorias, algunas autóctonas y otras desde afuera fue, es muy difícil. Mucha gente viviendo en el aire durante cuarenta años y resulta que el vecino tiene una casa nueva al lado y no trabajó nunca. Entonces yo sé que todo el mundo tiene derecho, pero la vecina de al lado no se sentía del todo cómoda con esa situación y la población de acá es de muchos paraguayos. [El docente calcula un

20% de la matrícula]. Sí, porque la parte de los terrenos tomados son más de los paraguayos, hay los otros que son población de otro barrio, de distintos distritos y traen a sus parientes para acá. Los que construyen son paraguayos. Construyen en un terreno, solo construyen y se quedan. Se nota porque no son casillas, es una casa de material de 2, 3 o 4 pisos. Sé que es difícil la integración, ¿en qué se nota?, en la tensión. Entre los barrios hay tensión entre los vecinos y los nuevos. Se notaba porque tenían otra forma de vida porque, por ejemplo, se hacen una casa y te venían de Ezeiza, de Lomas de Zamora, que le daban la casa y esto de que no sabía... que no sabía porque ellos tienen y yo no. Y tenían una situación social diferente: tenían camioneta, auto. En José C. Paz hay dos accesos nada más, confiables, entonces lo que hay en un medio está ocupado. La corriente migratoria tiene más que ver con los guaraníes, los paraguayos; bolivianos y peruanos son menos (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

Resulta bastante evidente que gran parte de las mejoras de infraestructura, muchas veces tienen que ver con el voluntarismo del equipo docente. Un viernes a la tarde cuando llegamos a una escuela, dos mu-

jeros y unos niños estaban intentando colocar unas colchonetas alrededor de unas columnas que tenían sus vértices toscos, casi filosos. Una sostenía y otra intentaba pasar una cinta para que quedara firme y que los nenes de primer grado, cuando entraran el lunes, el primer día de clase sin conocer el espacio, no se lastimaran, teniendo en cuenta experiencias previas.

Yo el año pasado cuando tomo la escuela, se llovía. Ahora no tanto como al principio, porque pusieron un par de parchecitos, remodelaron algunas columnas para que no sean peligrosas para los chicos. Todo eso que ustedes ven ahí, estaba tirado, lo habían dejado sin construir y no vinieron más. Esa ventana, le habían sacado los andamios. Todo estaba ahí tirado, y lo sacamos porque daba un aspecto muy triste (EP, gestión, mujer, 50 años, Barrio Centenario, marzo 2018).

EXCLUSIONES SIMBÓLICAS

La construcción de las prácticas discriminatorias tiene su origen en el concepto de la "normalidad", que naturaliza jerarquías sociales, impone modelos ideales y genera

prácticas que se derraman y se reproducen multiplicando la desigualdad en múltiples niveles, con efectos en la exclusión y el sufrimiento de los sujetos. Las pautas, construcciones e instituciones deben ser también pasibles de ser deconstruidas, así como acciones que pertenecen al ámbito de lo cultural (costumbres o creencias) que se universalizan como únicas e invariables.

De acuerdo al Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI), principal organismo de aplicación contra esas prácticas, este define a la discriminación como un ejercicio cognitivo y social que se centra en una fuerte demarcación entre los grupos humanos, cargada de juicios de valor que conducen a posicionamientos jerarquizados y desiguales. La posición etnocéntrica juega un papel fundamental en el ejercicio de la discriminación y se articula tanto con los prejuicios y estereotipos como con la construcción de la otredad (INADI, 2015: 15).

En las últimas dos décadas se trabajó para erradicar las fórmulas discriminatorias, pero hay un núcleo duro que aún pervive, se metamorfosea camuflándose en cimentaciones ancladas en la falsa cons-

trucción de lo denominado "sentido común", alimentadas por discursos mediáticos y conservadores que se reproducen en una amplia coloratura de intensidad.

La gran mayoría de los docentes entrevistados advierte que ha observado situaciones discriminatorias entre los alumnos que se relacionan con distintas variables, como la apropiación del espacio como recurso:

E: ¿Hay discriminación?

D: Todo el tiempo. Ellos lo llaman "derecho de piso" se sienten dueños del salón y lamentablemente los alumnos inmigrantes sufren las formas despectivas por parte de sus pares (ES, No dice, mujer, 28 años, Barrio Alberdi, octubre 2018).

También a las cuestiones vinculadas con los rasgos fenotípicos e idiomáticos: "Sí, esporádicas, pero sí. Particularmente burlas por la tonada de los paraguayos, por el color y rasgos faciales de los bolivianos" (ES, Matemática, hombre, 61 años, Barrio Frino, octubre 2018). El criterio de nacionalidad continúa como portador de rasgos que marcan un posicionamiento jerarquizado que se perpetúa: "Es complejo el tema porque existe un discurso xenófobo arraigado

(y naturalizado) pero en la práctica los chicos logran buena integración" (ES, Contabilidad, mujer, 53 años, Centro, octubre 2018), e incluso construcciones lingüísticas que se emiten de manera mecánica, pero ancladas en criterios que el otro considera como específico de esa nacionalidad: "Lamentablemente sí, la típica de resaltar el origen seguido de un insulto" (ES y Universitaria, Ed. Física, 37 años, octubre 2018).

Otro aspecto novedoso o que surge en los últimos años, pero que aún permanece en un limbo normativo, es el vinculado a las redes sociales, que deja a los niños y adolescentes ante contenidos discriminatorios que quedan fuera del radar de la escuela y de la familia, completamente vulnerados en el espacio virtual:

R: Y las bromas a los chicos, todo el tiempo en las redes sociales, son terribles. Esa es la cuestión en discriminación por redes sociales sí, sí, sí por cuestiones étnicas no pero sí que se llevan mal y este año también hemos tratado actualizar un poco el protocolo. Porque uno puede decir que desde el punto de vista legal que la escuela no tiene nada que ver con nosotros; cada uno tiene su teléfono que lo compró

su padre y manda mensajes, pero el punto de encuentro es acá, el punto encuentro es acá (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, octubre 2018).

Este tipo de problema que en algunas escuelas ocurre cotidianamente lo perciben de manera inmediata los preceptores, dado que por el vínculo cotidiano que establecen en el nivel secundario, son receptores del problema antes que directivos e incluso profesores.

Los mayores muchas veces son más sutiles en las construcciones y reproducciones discriminatorias posicionando un velo de sospecha sobre las verdaderas razones con respecto a las causas de las migraciones que, en este caso, consideran "diferentes" a los que el emisor haría:

Bueno, porque la mamá se tenía que operar y entonces allá no tenía los recursos, no tenían los medios, entonces vinieron a operarse acá en la Argentina. Entonces se radicó acá cerquita en casa de los padres y hace 5 años que están acá y de momento a otro se vuelven porque el papá está allá en Islas Canarias, esto es lo que dice la mamá (EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Centro, octubre 2018).

De acuerdo a lo que expresa la docente, le resulta llamativo pensar que en las Islas Canarias no hubiera recursos para llevar a cabo una intervención médica. Tal vez estaba más relacionado con una cuestión documentaria o era una intervención costosa en otro lado y no aquí, a la contención familiar que le podían proporcionar sus padres y compartir las tareas de cuidado, o cualquier otra cuestión que se ignora. Esta sutil forma de introducir el artefacto discriminatorio en función del uso de recursos de un hospital del conurbano resulta llamativa, además de dejar un velo de desconfianza hacia el final, dudando del testimonio de la madre.

Desde los docentes, los entrevistados detectan construcciones discriminatorias entre sus compañeros: "Siempre hay pre-conceptos y se les pasan cuando se dan cuenta que esos alumnos valoran más que los nativos las oportunidades" (ES, Matemática, 42 años, Barrio Las Heras, octubre 2018). "Sí. Cuesta a muchos docentes aceptar las diferentes clases sociales. Y aceptar que los que menos tienen son más necesitados" (ES, Ed. Física, hombre, 36 años, Barrio Frino, octubre 2018).

Estas construcciones muchas veces obedecen a un paradigma en donde permanece el ideal de alumno que de manera pasiva desea asimilarse y fundirse en la sociedad de destino: "Es triste admitirlo, pero sí. Docentes con experiencia de años son los más discriminadores, no he visto soluciones ya que ciertas posturas son difíciles de remover" (ES, mujer, 28 años, Barrio Alberdi, octubre 2018).

Este argumento destina parte de una lucha ideológica abonando los clásicos discursos discriminatorios de "invasión" o de ocupación de vacantes, recursos y puestos: "Muchos profesores discriminan a los alumnos por su condición social, los subestiman a ellos y a sus padres especialmente si cobran la AUH (Asignación Universal por Hijo)⁵, no ha habido solución" (ES, Inglés, mujer, 40 años, Barrio Alberdi, octubre 2018).

Esta tensión entre un paradigma discriminatorio es contrarrestada por parte de docentes que operan e intervienen: "No,

5. La Asignación Universal por Hijo (AUH) para protección social es un seguro social de Argentina que otorga a personas desocupadas, que trabajan en el sector informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil un beneficio por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad. La AUH extendió las asignaciones familiares y la protección social a un sector excluido. Entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el Decreto N° 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

por parte del equipo docente, al contrario, tratamos de inculcar el respeto, compañerismo y distintos valores, independientemente de la nacionalidad de cada alumno" (ES y Universitaria, Ed. Física, 37 años, octubre 2018). "Los docentes intervienen para que no suceda discriminación. Con talleres, charlas, salidas educativas" (EP, 41 años, Barrio Vucetich, octubre 2018). O bien, a través de instrumentos institucionales:

En las dos instituciones escolares en las que trabajo se afrontan las situaciones de discriminación con los Acuerdos Institucionales de Convivencia y la intervención del Equipo de Orientación Escolar. Es decir, con la participación de directivos, docentes, alumnos y el equipo del área de Psicopedagogía (ES, Matemática, hombre, 61 años, Barrio Frino, octubre 2018).

El siguiente testimonio se relaciona con una particularidad, ya que esta escuela construida en 1964 y luego refaccionada albergó a varias generaciones de familias y tiene maestras y auxiliares docentes que llevan a sus hijos allí. La directora considera que ese es un factor positivo porque la "mirada institucional" se desplaza a otros es-

pacios y se continúa. Asimismo, la escuela tiene un plantel docente bastante estable en comparación con otras y maestros que desean titularizar allí, ya que se conformó un equipo de trabajo:

D: Mira por ahí lo que tiene el maestro en sí, yo nunca vi que un maestro..., no nos tocó que un maestro tuviera una mirada discriminadora, la gran mayoría proviene del mismo barrio y tienen una convivencia con las familias (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Centro, febrero 2018).

El siguiente testimonio reúne gran cantidad de situaciones a las que se enfrentan los niños y adolescentes que se conectan con la violencia como herramienta para resolución de conflictos:

D: No, lo que, si hay, pero cuando son más chicos, primero y segundo, lo que se da es como una separación, se juntan por comunidades, en los recreos se ve eso, entonces tenés los que viven, porque acá a 4 o 5 cuerdas hay un asentamiento de una comunidad paraguaya, los chicos que vienen de ahí, se juntan todos en el recreo. Nosotros tenemos un solo recreo de media hora, y vos los ves que se juntan ahí, la discrimi-

nación es por decirte, en el insulto, está metido el paraguayo de M, o bolita de M... el insulto peyorativo que hace referencia al origen está, pero no solamente en el que es paraguayo sino en el que es de la comunidad boliviana, en el que es de otro barrio, cuando hay pelea sí. Pero no es constante, en el momento de la discusión de la pelea hay discriminación de todo tipo, pero no es constante, no es que durante el resto de los días o de la jornada él u otros están continuamente discriminando. Si esta particularidad que se da más a la tarde, a la mañana son más chicos que a la tarde. A la tarde los que son del asentamiento se juntan todos debajo de la escalera que es donde yo los escucho hablar en guaraní pero después no, se vinculan con el resto normal, si buscan sus 5 o 10 minutos para hablar entre ellos, pero no por eso son mal vistos... (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Desde el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de esta problemática como fenómeno complejo. La violencia a la que hacemos alusión en el espacio escolar tiene, de acuerdo a la especialista Paola Gallo (2009), distintos matices

y se ha construido como objeto de estudio. Por un lado, a lo vinculado a su aparición y desarrollo y por otro, en la relación entre el conflicto, la violencia y la autoridad. Existen distintas categorizaciones, pero básicamente se identifican desde lo material, vinculada a la agresión física, y desde lo simbólico, en términos bourdianos, como la imposición de un "arbitrario cultural" que desconoce al otro como par, pero también desde lo psicológico o emocional cuando lo que se lesiona es la subjetividad de los niños y jóvenes. Para esta autora, no siempre se manifiesta de forma explícita, sino de "violencia sutil, expresada en un malestar que afecta tanto a docentes como alumnos y que se manifiesta en una ausencia de sentido de la actividad realizada" (Gallo, 2009: 11), llevando a los niños o adolescentes a perder el interés por todo lo relacionado al ámbito escolar: se van sin irse.

De acuerdo a Miguez (2009), la violencia es entendida como toda producción arbitraria de daño que es vivida como tal por los sujetos sobre los que se actúa. Posee dimensiones que se expresan y que se instrumentan desde el uso de la fuerza con acciones como robo, lesiones y extorsiones;

la transgresión, que vulnera las reglas, las incivildades que quiebran las reglas entre los miembros de una comunidad y el hostigamiento, que supone la estigmatización con un padecimiento de formas no físicas.

D: Hay mucha violencia y me ha pasado que adultos han intervenido en peleas de chicos y con eso no puedo hacer nada. Y le digo a los padres que hagan una denuncia y le digo que se van a meter en problemas, no se pueden meter o se va a meter en un problema muy serio (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

D: Se hace un seguimiento bastante particular de todos los chicos, las problemáticas de índole familiar en cuanto a la vinculación con la violencia, las atraviesan la mayoría de los chicos, entonces se trabajan desde otro lugar (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

LA DISCRIMINACIÓN CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Como se ha señalado, la investigación pasó por diferentes momentos y fue nutrida por los testimonios de docentes que compartieron su historia personal y pro-

fesional. De esos encuentros, afortunadamente de manera temprana, surgió la pertenencia de algunos de ellos al pueblo guaraní, la práctica del idioma, de su cosmovisión, así como también a la militancia por el reconocimiento y la visibilización de los pueblos originarios. Esto llevó a incorporar preguntas a nuestro cuestionario, aportándole otra capa de complejidad y profundidad que hasta ese momento no habíamos considerado con respecto a su presencia:

D: Acá no... Acá no tanto, si conozco que hay otras escuelas en donde sí. Donde hay muchas comunidades de guaraníes, inclusive hay una comunidad coya acá en la Argentina, es en la escuela N°35, ahí sí, hay bastante matrícula que tiene que ver con estas comunidades, son oriundos de ahí (EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Villa Altube, septiembre 2017).

Existen, entre estas comunidades, miembros con participación política más activa, y otros que plantean otras opciones como el grupo de nuestro entrevistado, profesor de escuela secundaria:

D: Milito hace mucho en el mundo indígena. Son distintas formas de lucha: nosotros necesitamos que los nuestros sobrevivan, no podemos mandarlos al choque y cagarnos a tiros con la policía porque te estás enfrentando a un aparato totalmente represor que va a encontrar la excusa (ES, hombre, 30 años, Barrio Frino, septiembre de 2018).

La cosmovisión del mundo a la que refiere es sumamente diferente a la hegemónica. Existe otra relación con la naturaleza, de permisos, de regalos y de respeto a los ancianos, de construcciones discursivas totalmente distintas. No intentaremos dar cuenta de estas diferencias en el presente trabajo porque sería reduccionista y excede los objetivos planteados, pero nos interesaron particularmente los aspectos que este docente remarcaba con respecto a este paradigma en donde nunca se dice "yo" sino "nosotros", y eso ya constituye un cambio estructural y discursivo de profundo significado, que muchos niños y jóvenes portan.

Otro aspecto importante que introdujo se encuentra vinculado con el de los tiempos escolares y lo que ocurre cuando se cataloga como malos alumnos a quienes aprenden de diferente forma:

Es mucho más que la lengua. Los chicos tienen tiempos en la educación que son distintos. Por lo general, chicos de pueblos originarios son tratados de tontos. Pero si a vos te sacan afuera y te enseñan las estrellas y te dicen que la historia nuestra está escrita en las estrellas y te lo enseñan todo y de repente, te meten en una escuela donde está todo sistematizado, desarmado y muy basado en modelos educativos de Europa y no de acá... Una educación totalmente preparada para insertarse en el sistema capitalista, donde no importa si aprendés, los chicos de pueblos originarios están jodidos, muchos chicos que hablan guaraní, quechua, no tienen lugar, ni para pensar, y tienen que aprender rápido el castellano. O quizá sufren discriminación de parte de sus compañeros, la mayor discriminación pasa por los docentes que no generan una instancia en dónde puede existir una comunicación verdadera (ES, hombre, 30 años, Barrio Frino, septiembre de 2018).

Con relación a nuestro trabajo, instrumentalmente es útil dar cuenta de las relaciones que existen entre individuos y lengua, ya que puede constituirse en un aspecto discriminatorio: "La lengua no aflora en el espacio escolar. Argentina no reconoce las lenguas preexistentes al Estado argentino. La lengua

nativa parece una cosa 'exótica', a mostrar en una feria de ciencia o eventos especiales" (ES, Ed. Física, hombre, septiembre de 2018).

Este docente, además, reflexionaba sobre el hecho de que muchos alumnos que tienen nombres quechuas tienen vergüenza y los reemplazan por otros que están de moda y que responden a otros esquemas culturales: "son todos Kevin o Brian".

Como estudia Di Biase (2016), la discriminación por ser de pueblos originarios también proviene de la propia sociedad de origen "Hubo mucho tiempo que no me reconocía como indio, quería olvidar ser indio, me negaban el acceso al estudio y al trabajo por ser indio, la pasé mal" (adulto de la comunidad). En este trabajo, la autora estudia los conflictos vinculados a la adquisición de tierras y la conformación de una comunidad para que los niños no perdieran aspectos vinculados a su cultura y no se olviden de quiénes son. Como hemos trabajado con nuestro entrevistado, en coincidencia con el trabajo de Di Biase, este es un aspecto en el que vamos a tener que profundizar en el futuro porque, junto a la muerte de Santiago Maldonado y la visibilización atravesada por los medios acerca

del pueblo mapuche en 2017, se evidencia que estos temas están relegados y no son trabajados conjuntamente por la comunidad y desde el Estado. "Hasta hace muy pocos años atrás los indígenas vivían 'escondidos' en las ciudades" (Di Biase, 2016: 13).

EL GUARANÍ

Dentro del amplio abanico de lo que la escuela argentina, considerada como un concepto global, "piensa" al alumno extranjero, pervive una expectativa de que no existe un problema grave en cuanto a la adaptación del niño o adolescente con respecto a la lengua española. Con respecto al idioma guaraní, este es considerado como una disglosia, en donde resulta fundamental cuál es la función que desarrolla la gestión y los maestros con respecto al lugar que se les da a otras formas de pensar y pensarse en ese contexto, tanto para el alumne como para el docente, siempre alertando en cuando a las relaciones de jerarquías que se establecen. Comenzamos con la primaria para poder comparar la diferencia entre las posibilidades que

se abren gracias a un docente guaraníico parlante, pero también figura de autoridad:

Acá hay chicos que hablan guaraní y yo le digo que me tienen que hablar y hablamos, nos encontrábamos con chiquititos y si bien en la familia se habla en guaraní, en su lengua materna, les pido que me hablen en guaraní porque se sienten más sueltos, más liberados, más cómodos (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

En este caso, la comunicación es clave, la de los niños, el docente y la gestión, que, advertida por la maestra, se acerca a la familia:

D: Así que no fue como algo preventivo también pasó que acá había un grupo de familias en distintos grados, un grupo grande de niños que hablaban guaraní y no se comunicaban con nosotros. La responsable de traerlos y llevarlos era su abuela, la abuela de varios chicos. Eran primos, como 15, en distintos grados. Se juntaban entre ellos y la abuela no hablaba castellano español.

E: ¿Cómo hacían para decirle, por ejemplo: "Martín hoy se portó mal"?

D: Ella entiende español, pero no lo habla y las maestras me decían "esos chicos no se

juntan con nadie". Un día como pasando por al lado, así, disimuladamente me doy cuenta que hablan guaraní entonces empecé a decirles "Hola" en guaraní y se sorprendieron. Entonces les dije que conmigo tenían que hablar guaraní y fue como un pequeño cambio y eso repercutió acá para que este pequeño grupo de chicos se sintiera más, con mayor pertenencia, como que hay en este caso un vicerrector que también habla guaraní y se sintieron más relajados. Para las maestras fue un poco de ayuda. Alguna sigue trabajando desde el color nada más, pero es todo un proceso. Los docentes no tenemos la información para trabajar esto (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

La docente del próximo fragmento, parte de una descripción cultural acerca de los niños y familias que "vienen del campo", lo cual puede ser una realidad, pero el concepto de "apertura" es la que define sus capacidades.

D: Bueno nosotros tenemos grupos sociales, por ejemplo, que provienen del extranjero, de Paraguay. En la alfabetización es difícil llegar a los niños ¿por qué? porque el niño solo habla castellano en la escuela, fuera de acá, la familia conserva su idioma, los chicos hablan en su idioma. Entonces al

niño le cuesta, la mamá, el papá, la familia todavía no conocen bien nuestro idioma. A través del niño van aprendiendo, no porque no tengan la habilidad, yo te hablo de grupos más cerrados, gente que viene del campo de Paraguay le cuesta y hay otros grupos que vienen del extranjero más abiertos y aprenden rápido (EP, gestión, mujer, 25 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

A las dificultades que el mismo contexto plantea, muchas veces relacionadas con los contenidos y la diferencia de un país al otro, la enseñanza del inglés por sus características le suma una lengua más al niño migrante. En este caso, la docente le propone un "intercambio", un encuentro en donde el otro es validado y lo que tiene para compartir es valioso:

D: Sí, además yo soy profe de inglés también y a veces los chicos me decían, vos hablas así, yo te voy a hablar en guaraní y yo les decía que sí, que me enseñaran, porque así hacíamos un intercambio, yo les enseñaba inglés y ellos me enseñaban guaraní, entonces habíamos empezado a intercambiar algunas palabritas como hola, que sé yo, ya me olvide, o gracias, para que ellos sientan que lo que ellos traen es importan-

te porque si no es como que... porque entre ellos mismos se discriminan también entonces el que sabe guaraní a veces lo dice muy poco o lo habla o lo dice cuando está enojado y te insulta (EP, gestión, mujer, 25 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Aprender un idioma es también aprender universos del sentido del "otro", pero también que una misma situación puede ser dicha de otras maneras, pero llegar al mismo resultado. En las situaciones de esta escuela, bastante alejada del centro, a través de los juegos o la película, la docente observó ese momento mágico:

D: Al principio costó, porque los chicos están acostumbrados a: "copio lo que está en el pizarrón", y yo lo que planteaba era "bueno juguemos al ta te ti" (tic tac toc) "juguemos a hangman" entonces ahí se fueron como engancho porque al principio les daba resistencia porque habían tenido otros profesores donde ellos copiaban, entonces esto de tener que hacer este intercambio con el idioma y de hacer este switch les costó al principio porque tenían que usar... [imita a un alumno: "no no me sale, no quiero"] y se pone en una resistencia, hasta que bueno, de a poco se van logrando

otras cosas, escuchar más a la profe hablar en inglés, sino escuchan siempre castellano, y yo les hablaba más en inglés. Inclusive un día vimos pedacitos de una película en inglés, y no pusieron resistencia.

E: Que bueno...

D: Vimos "Monsters University", como estamos viendo los monstruos, y les puse en inglés, y la disfrutaron, era una cosa que guau... (...) también está en ver adonde pones el foco, si pones el foco en que los chicos aprendan el verb to be o que los chicos realmente puedan entender o lograr una comunicación, ellos me pueden entender cuando yo les digo una frase corta, lograr que ellos me puedan entender, lograr esa comunicación eso, ahí es donde tengo que poner el foco, porque si no, no es una herramienta.

En el siguiente relato el *alumno* haitiano, afrodescendiente, va a representar la "diversidad", siendo un "desafío" porque el francés es parte de una cultura que para parte del pensamiento colonizado es visto como "superior", y la escuela "va" hacia ese encuentro y lo ubica directamente en 2°, mientras que el colectivo paraguayo tiene "arraigado" el idioma y requiere de asisten-

cia y en algunos casos ha pensado en hacerle repetir el 1° grado:

D: Entre un 15 y un 20% son extranjeros: paraguayos, bolivianos, peruanos y tenemos un alumno haitiano. Empezó hace poquito. Viene ahora para 2° y habla francés, va a ser un desafío, pero esperamos ayuda de la familia. El niño habla poco castellano, pero entiende. Esto mismo sucede con la comunidad paraguaya, cuando se lo quiere alfabetizar para 1°, pero tienen muy arraigado el idioma guaraní y como [menciona a un docente] entonces se convierte en traductor o intérprete simultáneo, lo que significa un importante canal de vinculación. Pero así también, por la unidad pedagógica no puede repetir primero, excepto que sea un caso muy severo o lo solicite algún especialista (EP, gestión, mujer, 50 años, Barrio Centenario, marzo 2018).

Es decir, sin duda habrá casos en los que repetir el 1° fuera beneficioso, niños a los que les cuesta más, tal vez sin escolarización en jardín previa, pero la asociación que hace la docente pone en evidencia cierta preferencia y una carga de expectativa positiva con el desconocido, que no tiene para los alumnos paraguayos y su lengua.

En el caso de este docente, militante y guaranítico parlante, puede trazar una diferencia de los matices que ofrece la diversidad y la profunda riqueza del idioma y sus representaciones:

El tamiz es muy muy raro. Tenemos una población no muy grande ahora. Tenemos una cantidad de chicos que son guaranítico parlantes, otros que no hablan, pero entienden guaraní, lo hablan en su casa, es una lengua doméstica y a su vez hay chicos que no se reconocían de pueblos originarios, mapuches, otros que se reconocen como guaraníes, algunos se consideran qué entienden guaraní, pero no se reconocen. Algo que ocurre mucho cuando uno piensa en guaraní piensa en Paraguay, pero no todos los paraguayos son guaraníes. De hecho, la mayoría de los guaraníes no son paraguayos. Eso pasa con los chicos, trabajamos más que nada para visibilizar la presencia de los pueblos guaraníes en la escuela primaria y que los chicos se apropien de cierto lenguaje específico. Los chicos prácticamente no dicen "indios", dicen pueblos originarios. Al estandarte le dicen whipala no le dicen bandera, cuando izamos el estandarte hablan de la whipala con otros conceptos. Es muy importante para nosotros los que

trabajamos con pueblos originarios que esté presente y que hay ciertas palabras que cambian todo, todo el concepto, una filosofía (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

Este directivo de esta escuela secundaria, cercana a los bordes del partido, intenta acercarse saludándolos en guaraní, como una herramienta más de integración:

Ellos no hablan su lengua, no hablan guaraní. Yo les intenté hablar y les da vergüenza. Culturalmente les da vergüenza. Los padres ahora un poco menos, pero los padres paraguayos no les hablan, allá sí. Pero acá no. Es como una marca cultural que no quieren que se vea. En una casa se habla, en general se hablan, pero los menores no quieren, y sentirse más parte, es así. Yo soy formoseño, mis abuelos eran guaraníes y mis padres habían nacido acá pero no querían hablar. Aunque parezca mentira yo lo aprendí más acá que en Formosa. Pero bueno, yo los saludo en guaraní, por ahí yo por lo menos lo hago con esa finalidad, para que sepa que no es malo...

E: Además si lo habla el director...

R: Exactamente, no es tan malo. Lo mío es más un atrevimiento que otra cosa porque no estoy hablando muy bien, entonces por

ahí se sienten más integrados, pero se retraen y casi ninguno habla. Como que no entienden, la mayoría es como que no entiende (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

En el siguiente segmento, el relato de la docente describe la situación: ellos optan por hablarlo entre su grupo, en momentos de recreo. Nuevamente la carga de la culpa se invierte: a "ellos" les costaba, a "ellos" les da vergüenza o compartir, sin preguntarse el porqué.

He escuchado en los pasillos hablar el guaraní de manera fluida pero no lo hacen dentro de las aulas. Cuando se arranca con la cotidianeidad los chicos no lo demuestran, o sea, es más, yo no te digo que les cuesta o les da vergüenza, pero si mantienen al margen toda esta cuestión desde donde vienen, sus orígenes. Lo mismo el año pasado había un grupito de ciclo superior, los chicos de cuarto, quinto y sexto año, son cursos más reducidos, teníamos chicos que provenían, que sus familias eran bolivianas, les costaba mucho no aceptar, pero si compartir todo ese lado de cultura con el resto (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

La polifonía es selectiva. Las buenas intenciones, fragmentarias y puntuales de algunas figuras de autoridad no son suficientes.

Siempre que fui a dar charlas a una escuela por lo menos un par de personas que se reconoció me decían "yo soy qom", "yo soy quechua", me lo decían en voz baja... que un adulto se reconozca... los chicos son más más libres. Y eso es algo que está bueno, que una charla sea un disparador para que se reconozcan que tienen una lengua originaria, después si se le conoce como pueblo originario es otra cosa. Pasa mucho con los paraguayos "no, no, yo hablo guaraní pero no soy guaraní" es como "yo hablo español, pero no soy español", es muy curioso. Esta cosa que pasa en Paraguay de tener un idioma originario y no reconocerse como parte de un pueblo originario tiene que ver con la transculturalización y la triste historia de Paraguay, la Triple Alianza, los gobiernos autoritarios que ha tenido, pasa por otros lados (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

La construcción identitaria del adolescente y sus trayectorias evidencian que el guaraní no es un idioma *cool* ni que alguien quiera aprender: no es lo que ofrecen como

parte de una carrera exitosa, ni requisito para un trabajo, evidenciando la fuerza de la construcción simbólica y material con respecto a otras lenguas, y esto, como hemos visto, se vive en las escuelas.

CONTRADICCIONES Y TENSIONES: ABANDONO ESCOLAR Y ALUMNOS QUE TRABAJAN

Las razones que alejan al niño y adolescente del espacio escolar se relacionan con múltiples aspectos que entran en tensión. Por un lado, familias que no pueden acompañar el proceso educativo por innumerables razones, así como también de Estados que, por momentos, se desentienden de esa función. Es decir, es esta una primera contradicción porque en un sentido formal el Estado si bien sanciona la ley de obligatoriedad, la puja entre las desigualdades y las condiciones que auspician una trayectoria educativa habilitadora se juega en el niño y adolescente que se encuentra sujeto a tensiones y presiones. La distancia entre la idea de inclusión corporizada en la norma y la realidad, está atravesada

por múltiples capas de complejidad, como expresan los entrevistados:

Otro de los cambios tiene que ver con las líneas que baja el Ministerio y los cambios con respecto a que ningún niño puede quedar fuera del espacio educativo: no queda ningún niño sin ser escolarizado, y a pesar de que los padres a veces vienen y nos dicen yo quiero un turno, hablamos y dialogamos, los convencemos y les damos el espacio que tenemos (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Sin embargo, la ley obliga a que ese alumno tenga un lugar y se transforma en un derecho. Dentro de las entrevistas habitualmente se mencionaba la idea del "alumno dentro de la escuela", que se desconstruía, por el contexto en el que estaba mencionada, ya no con esa idea de la escolarización como sinónimo de ascenso social o de desarrollo individual del sujeto, ni de la escuela que ofrece esa certificación y herramientas para el futuro, sino como parte de un nuevo papel del docente:

Históricamente la escuela secundaria esperó a los alumnos, no los salió a buscar y cambiar esa idea, ese imaginario colectivo

va a llevar mucho tiempo. Porque el docente tiende o el equipo de conducción de la escuela piensa que se tiene que sentar en el escritorio o en el aula o en el patio y esperar que vengan los alumnos a la escuela, porque tienen la obligación de hacerla (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Por otro lado, la certeza de una vacante resulta un aspecto positivo, en donde el niño o joven no tiene que esperar en la casa que se cumpla una cantidad de meses para ingresar o las vacaciones de invierno o marzo, y existe toda una serie de políticas y acuerdos implementados que contribuyen a aliviar este proceso:

D: Viene una mamá con un niño, no importa en donde haya nacido nosotros lo vamos a anotar. Una vez anotado, nos encontramos con situaciones que tal vez empezaron su trayectoria escolar en cualquier nivel, inicial, primaria o secundaria en otro país, y una serie de papeles avalados por los Consulados, en general, y hay, existe, en la Argentina, en toda, un acuerdo entre las distintas cancillerías, no de todo el mundo, pero buena cantidad.

E: Seguro Mercosur...

D: Mercosur seguro, no, no, América total,

y con muchos países del resto del mundo, como valorar los títulos o la trayectoria incompleta de cada alumno y en qué año debería estar. Entonces esa documentación la escuela la remite acá para que nosotros dispongamos. Yo tengo la facultad de imponer, de establecer una disposición respecto a en qué año ingresa el alumno. Es un libro, porque es muy grande, plantea casos específicos, y también plantea cuestiones de índole de certificación de la educación secundaria para que la gente migrante, que venga con la secundaria completa, pueda ingresar al nivel superior. Hay todo un protocolo de la Dirección de Escuela y de la Dirección de Educación Secundaria, respecto a cómo hacer para certificar eso. En un caso, el alumno tuvo que dar tres materias. Obviamente se le dio el material, se lo ingresó a un establecimiento (para que rinda las materias) y se le dio el tiempo para que estudie, lo que tiene que ver con la lengua, la historia y con la práctica de la construcción de la ciudadanía (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

D: Nosotros anotamos hasta que entre el último (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

En dos entrevistas a inspectores se repitió el mismo concepto: los chicos tienen que estar en la escuela.

D: El chico tiene que estar estudiando, no puede haber ningún impedimento, ni impedimento de ropa, ni impedimento de nada, que no tenga documentos, nada. La secundaria es obligatoria, es un derecho, el chico tiene que estar en la escuela tenga los problemas que tenga [...] acá hay un derecho que se tiene que cumplir que es el de la educación. Te puedo decir, hace muchos años quizá, cuando la escuela secundaria no era obligatoria, que estábamos en otro lugar, pero desde que la escuela secundaria es obligatoria es así (Gestión, hombre, 55 años, Barrio Villa Altube, marzo 2019).

D: En cualquier escuela del distrito nosotros le vamos a asegurar la vacante, a cualquier alumno, de cualquier distrito de la provincia de Buenos Aires que venga aquí. Sino le podemos dar en su barrio, le vamos a dar vacante en otro lado. Pero hay escuelas para todos, para todos (Gestión, mujer, 55 años, junio 2019).

La alta deserción llevó a la implementación de nuevas actividades, ya sea a través de los docentes que buscan a los alumnos

o pensando otras formas de vincular y tener un puente con el niño y adolescente a partir de otro tipo de recursos:

D: Empezó el Programa Asistirá.⁶ Se empezó a tomar asistencia digital para, para... se proveyó a los establecimientos que son parte del programa de tecnología, celulares con 4G, para que los preceptores puedan tomar asistencia digital y entonces tener una... un control más exhaustivo y más rápido de una serie de alertas que tiene el programa, que te dice, Juan Pérez faltó tres días, vamos a buscarlo. Entonces ponemos los equipos de orientación, este personal que se lo nombra para tales efectos y se va a la casa del alumno.

E: ¿Pero todas las escuelas participan de este programa?

D: No, no, empezaron 2, terminaron 8 el año pasado y este va hacer el tercer año. Y vamos a incorporar 8 más y 35 bien. Nos lleva tiempo, eh, y lo que fuimos buscando fueron escuelas de la periferia, sobre todo en donde tenemos el más alto

6. El Programa Nacional Asistirá tiene como finalidad garantizar el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes, a través de la prevención e intervención temprana frente al riesgo de interrupción de la escolaridad. Está dirigido a la población estudiantil de escuelas secundarias que, por diversas razones y problemáticas, atraviesa situaciones que se traducen en inasistencias reiteradas y trayectorias irregulares. Para profundizar ver <https://www.argentina.gob.ar/educacion/asistire>. Última vista: 6/5/2020.

índice de desgranamiento (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Otras de las dificultades mencionadas se encuentran relacionadas con "la documentación", no solo para ser alumno, sino con las que debe llegar del país de origen y las dificultades que en algunos casos atraviesan las familias para reunirla. En esas circunstancias también, la escuela primero admite y luego espera, asiste y orienta.

D: Capaz que tuvimos suerte, por ahí lo que les cuesta mucho es el tema de la documentación, por ahí como no trajeron el analítico de allá demoramos para darle el título, porque les cobran, les cobran mucho, entonces es otro factor que influye para la no entrega inmediata con el resto de los compañeros, por eso, aprendimos de la experiencia, apenas ingresan insistimos con eso, o sea de que cuando egresen no tengan ninguna dificultad más con la documentación.

E: Qué suerte que estén atentos a eso, por la frustración de tener que terminar una cosa para comenzar la otra, y te vas como desanimando.

D: El tema es que es muy caro que les entreguen el título, encima es engorroso y

tarda no es algo... Acá tarda 30 o 40 días, pero allá les tarda un año, y es costoso...

E: ¿Y ustedes los esperan?

D: Y sí, dentro de lo que marca la normativa sí, pero ya aprendimos, por eso ya vamos teniendo entrevistas con los papás para que aceleren ese proceso. Es un beneficio para los chicos, para que no tengan dificultad cuando egresan después (ES, gestión, mujer, 55 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Hay dispositivos gubernamentales que auspician la difusión de derechos, mecanismos en los cuales el Estado concurre al territorio para comenzar con el trámite del DNI:

D: Un dispositivo, un operativo, perdón. Del Renaper, Renaper, sí, Registro Nacional de las Personas, que vino a José C. Paz donde estaba en principio dirigido a los NN que había en el distrito. En el Censo de 2010 se relevó que había mucha gente NN. Pasó el tiempo, no se hicieron determinadas acciones que deberían haberse hecho, se hicieron otras, como por ejemplo descentralizar el Registro Civil, ¿sí?

E: Sí.

D: Sí, pero seguía habiendo ciudadanos NN en nuestro distrito. Entonces a partir de este

relevamiento el año pasado, se nos convocó del Renaper. Y armamos seis circuitos en el distrito divididos estratégicamente como territorios, en escuelas, en donde se convocó a escuelas primarias, por lo general, porque habíamos visto que el tema eran niños de esa edad, se los convocó a los padres a partir del cuaderno de comunicado de los alumnos para que tuviesen la oportunidad de inscribirse los que eran NN, y hacer los DNI los que no lo tenían. Esto nos permitió hacer durante cada día alrededor de 220 DNI e inscripciones. Y llegamos a la cantidad de cerca de 4.000 personas, que, no NN, 4.000 personas que...

E: Que pudieron a través de la escuela...

D: Se les hizo el DNI y algunos se los inscribió, que eran la menor cantidad, obviamente, y en general, los chicos que eran NN eran hijos de familias que habían ingresado al país de forma no legal, ¿bien? Y entonces del temor que le daba ir a hacer el trámite. Porque cuando el niño llega al sexto año de la escuela primaria hay que darle el certificado de terminalidad para que pueda ingresar al secundario, y si no tiene el DNI, no se lo podemos hacer. Entonces, termina yendo la maestra o la directora, en general, a hacer el trámite, acompañando a la familia, la escuela saca plata de la cooperadora y les paga

un *touch*. Y qué se yo. Bueno, esto ayuda (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Dentro de este contexto, en el mismo momento que realizábamos el trabajo de investigación, el modelo económico neoliberal agudizó políticas que afectaron a la clase trabajadora llevando a la profundización de la crisis en la estructura productiva, la desarticulación de pequeñas y medianas empresas, y arrojó a vastos sectores al mercado informal, a la inestabilidad laboral y el desempleo. Esto repercute directamente en las familias lanzando a los jóvenes a ingresar al mercado de trabajo en forma anticipada.

Si bien el Estado intenta sostener al estudiante dentro de la escolaridad, lo que ocurre especialmente en la escuela secundaria es que resulta más difícil contribuir en el seguimiento por la edad de los jóvenes, que a menudo desertan o deben ir a trabajar, no por "gusto" sino por las necesidades que impone la crisis. Como nos relataba un inspector:

Bueno, la parte exógena del *abandono escolar*, podemos nombrar que el alumno tiene una edad que empieza a tomar de-

cisiones propias y no darle bolilla a su familia, a veces la familia no logra contener al alumno de 15, 14 y 16 años que decide no ir más a la escuela y no va más porque le resulta más atractiva otra cosa (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Cuando realizamos esta entrevista, por julio de 2017, la crisis profundizaba la situación de sectores populares desguarnecidos desde lo material y lo simbólico, siendo un tema insoslayable dentro de las entrevistas por su impacto en la realidad socioeconómica de las familias.

E: ¿De qué trabajan la mayoría de los padres?

D: Albañiles, porque los guaraníes se ocupan más de eso, y empleadas de casas de familia.

E: ¿Y por qué sé que se ocupan más en eso? En todo libro de migraciones dicen eso, que los paraguayos se ocupan de albañiles, y es un conocimiento importante, estás levantando una casa...

R: Es como tradición familiar. Es un conocimiento importante y es como tradición familiar. Hay un chiste formoseño que dice que todos son albañiles, saben tocar la guitarra o son peluqueros... Entonces el

padre le enseña al hijo y exige conocimiento, pero Buenos Aires le da la oportunidad de crecer y hacer tantos trabajos durante todo el año, que terminás agarrando y terminás aprendiendo. Yo tengo alumnos acá, del turno noche, que trabajan de eso y tienen 16, 17 años y ya están trabajando. A los 25 trabajan solos y después, a otro más chiquito, se lo llevan de aprendiz.

E: ¿Tienen muchos alumnos que trabajan acá?

R: Sobre todo a la noche hay bastantes y es un tema porque sabés que necesitan trabajar porque su condición se lo exige, pero sabés que, si empiezan a agarrar dinero, difícilmente van a estudiar. ¿Qué prima? Y ahí es donde lo teórico se estrella y uno se sienta con cada uno y le dice: "Escúchame, exigile a con quién estás trabajando que te deje terminar antes y terminas el secundario porque después cuando tengas más edad se te va a ser más complicado".

E: ¿Y ayuda que la universidad esté cerca?

R: Sí, ahora los motiva, yo veo alumnos allá, está más cerca y tienen la sensación de que es fácil van, por suerte van. Antes era un punto ciego en el conurbano, no había manera... (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

El proyecto de la familia transmigrante es programado y pensado por un lapso de tiempo. Busca lograr una mejora en las condiciones de vida con respecto a su sociedad de origen. A menudo ese tiempo se perpetúa o el grupo se disgrega en cuanto a posibilidades ventajosas, pero en ese lapso todos los integrantes adquieren un rol en función de su edad y género. Esta es una realidad sobre la que alertan las convenciones internacionales sobre los derechos del niño y los múltiples instrumentos que auspician, pero el niño y joven que asume responsabilidades de cuidado y trabajo en su casa existe. Si bien no es una situación nueva, muchos docentes son hijos y nietos de migrantes europeos que comenzaron así su vida en la sociedad de destino. En el siguiente caso, la docente pone la carga en el niño, y no en el sistema económico que le impide dedicar su tiempo a adquirir las habilidades que la escuela argentina le requiere.

La gente que viene del interior está en lugares aislados que viene del campo o de barrios muy aislados donde no tienen el acceso inmediato, vienen en busca de una meta, mandar a los niños a la escuela, a veces no hay dificultad porque ligero

aprende o a veces está la barrera que al niño le cuesta o que tiene que venir a Buenos Aires a trabajar, a estudiar. Más si son chicos de 9 años uno los ve trabajar en las verdulerías, trabajando en vez de practicar y avanzar, avanzan muy lento, y eso produce en el niño una desmoralización, ayuda en la verdulería y no puede avanzar (EP, gestión, mujer, 45 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

Otra realidad se encuentra relacionada con las escuelas técnicas, que desde los primeros años forman al estudiante en oficios y habilidades que son muy solicitadas a la hora de realizar refacciones y arreglos, a veces como peones y luego como trabajadores calificados. En un mundo ideal el joven estaría teniendo una formación completa entre lo teórico/práctico en la escuela, y la práctica profesional y relacional que ofrece ser ayudante de un capataz, electricista o plomero. Lo que interfiere es la inestabilidad económica que termina inclinándolo al adolescente a que abandone la matriculación en pos de "ayudar a la familia", entrando al mercado de trabajo en forma temprana y muchas veces definitiva. Como nos explicaba este inspector:

D: Las escuelas técnicas tienen un tema, las técnicas tienen un gran desgranamiento en el cuarto año, pero es por una cuestión de ese tipo de escuelas; además de todo lo que les conté, una propia dificultad de la educación técnica. Primero la educación técnica, no son seis años, son siete, vamos a empezar por ahí. En el cuarto año los alumnos empiezan con la orientación, la especialidad que eligieron, por lo tanto, se les complica la carga horaria del taller. Hoy en día, la Escuela Técnica 1 de José C. Paz tiene un porcentaje de 25% de titulado de la cantidad total de ingresantes. Empiezan 10, 2,5 se reciben; la Técnica 2 que tiene mejor porcentaje tiene un 35% de titulados, y la Técnica 3 que ya está pegada a Moreno, tiene un 32% de titulados. O sea, es muy poco.

E: Siguen siendo pocos los que se gradúan...

D: A comparación de la secundaria, que ya es poco tener 48% o 50%, en la técnica es extremadamente poco. Pero todo tiene que ver con la dificultad de la educación técnica. A ver, no estamos pidiendo que la calidad de la enseñanza sea menor (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

Una de las formas para salvaguardar esta situación son los centros de formación profesional, creados en 1985 y dependientes del gobierno provincial, que ofrecen cursos de

capacitación y oficios que institucionalizan esta situación laboral, abriendo sus puertas para alumnos de 25 años en adelante, en los tres turnos. En José C. Paz hay dos (CFP 401 y 402) y en la entrevista que mantuvimos con el director nos manifestaba que gran parte de sus alumnos extranjeros accedían a este espacio para cumplimentar con la documentación, como estudiantes. De los 600 alumnos que concurren anualmente, estiman que solo 10 o 15 son extranjeros, con quien no tienen dificultades:

Nosotros hacemos trabajar, lo demás cuesta. A veces con el sistema métrico o las herramientas cuesta. Pero vienen a especializarse en un oficio. Consiguen la matrícula de gasista o electricista. Nosotros arreglamos miles de heladeras por año, y tenemos aires acondicionados en todas las aulas, porque los arreglamos nosotros. Acá no hay discriminación, el último viernes de cada mes hacemos un asado y nos reunimos todos (Gestión, Centro de Formación Profesional, 45 años, marzo de 2020).

Otro aspecto relevante de este contexto será pensar y estudiar el impacto del pro-

grama FinEs 2,⁷ como plan de terminalidad del secundario que emprenden jóvenes y adultos que por cuestiones varias quedaron fuera del sistema (necesidad de emplearse, desfasaje etario, diversas vulnerabilidades familiares).

¿CUÁL ES EL LUGAR DEL MIGRANTE EN LAS ESCUELAS?

Este camino que hemos atravesado nos lleva a enfrentarnos a la angustia de que no existen recetas omniabarcativas que logren subsumir en una solución las garantías de conseguir ese momento en donde el alumno hace un "cambio" y entra en circuitos de validación en la sociedad de destino y, al mismo tiempo que los transita, puede conservar su

7. Desde hace años la provincia realiza esfuerzos para desterrar el analfabetismo y que sus habitantes cumplimenten la educación primaria y la educación secundaria. Mediante la Ley Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688, el Estado asume la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación, promoviendo experiencias educativas transformadoras que involucren a todos los sujetos. A pesar de estos esfuerzos, en la actualidad continúan existiendo trabajadores de ambos sexos que no han finalizado la escuela primaria y la escuela secundaria. Por estos motivos, el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires impulsa el FinEs 2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) mediante la Resolución N° 3520, renovando de esta manera el compromiso con los jóvenes y adultos que no cumplimentaron el Nivel Secundario obligatorio. Para más información ver: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/default.cfm>

esencia y su historia. Esto que resulta sumamente difícil para un adulto, lo es aún más para un niño o adolescente que se encuentra en permanente formación, intentando entender y entenderse frente a estructuras familiares que también padecen los rigores de un modelo injustamente desigual que perversamente lo culpa de su situación y una escuela que debe cumplir objetivos. Como señala Verena Stolcke (1998: 321):

La ilusión liberal de que la superación socioeconómica depende tan solo de la voluntad y el esfuerzo individual constituye una trampa ideológica que oculta las verdaderas causas de la desigualdad, a saber, la dominación y explotación de la mayoría desposeída por una minoría que vive en la abundancia.

Cada vez que se culminaba una entrevista se profundizaba la idea de que cada escuela, cada gestión y las combinaciones que habilita, así como cada grupo familiar eran universos que se encontraban en un momento del día en este espacio e intentaban, en distintas proporciones, entenderse.

La variable que al mismo tiempo atravesaba las reflexiones y autorreflexiones de

los entrevistadores confluía en que también éramos docentes y todos hemos pasado situaciones similares a las relatadas por los colegas que se han jugado dentro de nuestro análisis. ¿Esperamos que el alumno venga o nos acercamos? ¿Lo dejo tranquilo que se vaya integrando o lo incorporo a la situación, con el riesgo de exponerlo? ¿Lo presiono con las tareas y materiales o espero porque tal vez no tiene el dinero para conseguirlos? Esas son parte de las numerosas preguntas y respuestas que, como docentes, nos hacemos frente al alumno extranjero. El docente agobiado va a optar por las acciones que le generen menos trabajo ese día, porque tal vez tiene que hacer otras tareas que se le sumaron o asistir a reuniones, o hacer informes; y en otro momento se puede acercar. Pero, en definitiva, muchas veces se reduce a la "voluntad" del mayor, la figura de autoridad, que es el que, en esta relación, tiene el poder.

En el presente, además ya sabemos, que una directiva homogénea no resulta exitosa ni soluciona con efectividad las numerosas frustraciones que tiene el docente en el día a día, cuando planea una actividad, trae fotocopias y el alumno llega sin útiles,

o cuando el profesor de Educación Física logra conseguir las pelotas y los aros y los niños llegan sin la ropa de gimnasia, siendo estos los conflictos menores que se encuentra un docente en el aula.

Hay un aspecto dentro de la docencia que se enfrenta: la autoexigencia de "salvar" / "ayudar" / "brindar las herramientas" que un contexto y en un territorio desigual y heterogéneo debe optar, como en los cursos de supervivencia, primero salvarse a sí mismo, para poder ayudar a los demás y luego enfrentarse a la idea narcisista de que no los puede salvar a todos. Una vez que la realidad los (nos) enfrenta a esta situación surge la otra gran duda: ¿por quién optamos?

Esta pregunta nos llevó a pensar en el concepto de *inclusión subordinada* introducido por Novaro, Diez y Martínez (2017), que hace referencia a diferentes características que posee la escolaridad de los alumnos migrantes bolivianos pero que se puede aplicar a otras comunidades y que se describe como sujetos, que, en los discursos de algunos docentes, consideran que han transitado por circuitos escolares de menor prestigio de manera que el "lugar que le dan" parte de:

el desconocimiento de sus trayectorias educativas y de sus múltiples experiencias formativas, las bajas expectativas de desempeño escolar, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes, el mantenimiento del mandato de integración con lo nacional argentino (Novaro, Diez y Martínez, 2017: 12).

También se refiere a una coexistencia claramente perceptible en el ámbito escolar entre las nociones de integración e inclusión. Las autoras señalan, que en los últimos años en la Argentina se fue instalando la noción de *inclusión* "como paradigma superador de la asimilación y la integración" (Novaro, Diez y Martínez, 2017). En este sentido, la idea de inclusión se asocia con un valor por la diversidad. Si bien existe un avance al comparar este paradigma con los anteriores, el de asimilación especialmente, lo cierto es que aún queda mucho para hacer a fin de garantizar que esta permanencia en la escuela sea significativa. Pensar a los alumnos migrantes en su condición de tal implica ir mucho más allá de esa sola presencia en la escuela. Como relata una de las docentes:

Durante mi trabajo docente en José C. Paz, me encontré en muchas oportunidades con estudiantes que estaban muy callados en el aula, muy reservados, algunos a los que no les conocía la voz, no participaban y su rendimiento no era satisfactorio. La primera reacción es pensar que esos alumnos no están preparados, tienen dificultades cognitivas, pero si comenzaba a indagar un poco más, me encontraba con que en realidad estos jóvenes tenían que hacer un gran esfuerzo para entender el castellano, no solo por una cuestión lingüística, sino además por la cosmovisión que traen consigo que, difería de la lógica con que daba las clases. [...] Encontré que, en los diseños curriculares para la provincia de Buenos Aires elaborados en 2006, en el marco de Ley de Educación Nacional, reconocen la presencia de población migrante en las escuelas y prescriben contenidos y estrategias para el abordaje de la interculturalidad. Esto me sirvió para encontrar nexos con los estudiantes a partir de la enseñanza de los contenidos de historia, mi asignatura. Contenidos que no se centran en una mirada eurocéntrica sino que reconocen el valor de las culturas latinoamericanas que se encuentran actualmente en la localidad, su forma de vida, sus valores culturales, así como analizar

con los alumnos, las prácticas sociales y procesos migratorios de poblaciones contemporáneas y su problemática. Tratando de darles así un espacio donde pudieran aportar a las clases desde su conocimiento, desde su experiencia. La tarea no fue sencilla, ni exenta de dificultades y riesgos, los resultados fueron disimiles, algunos más positivos que otros, en algunos casos no se logró ningún resultado. Hay mucho por mejorar, mucho por revisar, pero fue una forma de salir de una narrativa escolar que durante siglos invisibilizó y negó a los grupos migrantes y que, como observamos en algunas de las entrevistas realizadas, aún se los sigue invisibilizando (ES, profesora de Inglés, 35 años, marzo 2018).

En este caso, la docente es consciente que dentro de su aula va a tener al menos un alumno extranjero y que está buscando permanentemente las herramientas para incorporarlo, así como también sabe que es ella la que "le da" el espacio, tratando de imprimir en sus clases la habilitación intercultural. Ella le avisa al alumno migrante, por acciones u omisiones, que en sus horas va a contribuir a que se escuche su voz. Este reconocimiento de la diversidad y de la desigualdad con la que cada uno llega al

encuentro escolar es una herramienta valiosa para la polifonía y las implicancias que posee, desde una pregunta inocente que el docente hace, mientras sacan los útiles un lunes por la mañana: "Cuéntenme, ¿qué hicieron el fin de semana?", hasta cuestiones más serias. El reconocimiento de la heterogeneidad y del concepto filosófico del "conflicto" como parte inherente de la vida social es clave. La evasión del mismo o de cualquier situación que no entre en los cánones del orden como un elemento disruptivo al que hay que obligar a que se adapte –rápidamente– al lugar que la escuela reservó para él –niño/joven/migrante de países limítrofes/pobre– genera sufrimiento. Otra situación, que siempre lleva a la pérdida por parte de quien lo padece, es tratar de pasar desapercibido, aislándose y tratando de articular las prácticas socializándose, "haciéndose pasar", tratando de ser cada vez más argentino, o bien ignorarlo sacándolo del discurso y de las prácticas.

La migración no es un tema. La verdad que no, porque nosotros trabajamos para la diversidad y de acuerdo a eso nos adaptamos, si vienen niños por ejemplo con la cultura paraguaya. Inclusive hay un niño

que viene de Islas Canarias. Y bueno, el niño tiene centroamericano el lenguaje, algunas cuestiones que tienen que ver con vocabulario propio de ahí, de la zona, pero no, para nada, o sea lo adaptamos, y de eso inclusive se toma como recurso para obtener nuevos aprendizajes y para trabajar sobre eso. Sobre esas culturas (EP, gestión, mujer, 40 años, Barrio Villa Altube, septiembre 2017).

En este caso la docente queda atrapada en el concepto de "cultura", en donde engloba toda una cadena de sentido y exotización del niño canario, que además es español, al que no se acercó a conocer y le atribuye condiciones "propias" y a quien el modelo rápidamente adapta. Por otro lado, toma al niño como "recurso" para abordar temáticas diversas, pero o bien no lo hizo o bien lo realizó de manera errada, porque lo considera centroamericano.

Frente a la pregunta acerca de la presencia de niños o jóvenes provenientes de otros países, un número importante de docentes, especialmente los dedicados a la gestión, invisibilizan la presencia y las cuestiones que se relacionen con el "universo imaginado del niño o joven migrante y sus familias", porque saberlo podría implicar "algo"

(acciones, conocimientos, etc.) que en el día a día sumaría más agobio a sus tareas. Lo cuantitativo, si se dispersa no es un tema, y si lo localiza en algún espacio, se desplaza.

I: Nosotros no hemos tenido esa necesidad porque tampoco hemos tenido el pedido. Aquí no, pero si existiese la necesidad, muy probablemente se van a generar las condiciones para eso. No hay una sección de cuarenta alumnos que hablen guaraní, eso no existe. Puede haber un alumno o dos o cinco en una escuela, que hayan llegado. Porque también, y es algo que me olvidé decirles, en esas zonas que yo les planteé, barrio Los Hornos, barrio San Atilio, Saavedra Lamas, Néstor Kirchner, barrio Primavera, Mirador de Altube, toda esa zona que te planteé el ingreso y el egreso de estos migrantes es constante. Vienen, hacen un trabajo, se instalan precariamente, hacen un trabajo golondrina. Se le termino la oportunidad del trabajo y se van a otro lado. Entonces, no todos, pero van, entran y salen, no es que es población estable, por lo general no lo son. Cuando hay una población estable es cuando se generó un asentamiento, en algún lugar en donde haya un campo para asentarse y cuando no los echan. Porque también en muchas de las oportunidades, obviamente,

se asientan en lugares que son privados y los terminan sacando. Pero no tenemos una realidad de José C. Paz de cuarenta chicos en una escuela y menos de cuarenta chicos en un aula que hablen un idioma que no sea el nuestro. No es así (Gestión, hombre, 55 años, marzo 2019).

D: Mirá, acá nosotros no tenemos aspectos negativos, no tenemos ningún problema, porque los alumnos que vienen acá hablan perfectamente nuestro idioma, no es que influya, quizá son por ahí un poquito los padres, pero no influye, no hay nada negativo, ellos se adaptaron perfectamente muy bien a nuestra institución, y son chicos que ya hace años que están acá, que vienen desde la primaria, ya vienen con la trayectoria escolar en la primaria de hace cuatro o cinco años atrás, que hubo una migración muy fuerte.

E: ¿Y a qué se debió?

D: Y a cuestiones económicas, porque Paraguay vos sabés que es un país muy pobre donde existen dos clases sociales muy bien marcadas, que es la clase alta y la trabajadora que son muy pero muy pobres, y ellos vienen con mejoras, de tener vivienda, trabajo, salud, que el acceso a la salud allá no es gratuito, es pago.

E: ¿No viene ningún chico de 14 años directo de Paraguay?

D: No, ya vienen ingresando de la primaria o vienen de otras escuelas u otros distritos, pero no de esa edad que vos me estas mencionando [...] son muy educados, muy respetuosos y no tienen problemas de aprendizaje, la mayoría.

E: Entonces vos decís que hace cuatro o cinco años hubo un cambio en torno a la población.

D: Un incremento importante.

E: ¿Cómo se pudieron adaptar a eso? Porque hay que modificar algunas cosas.

D: No se modifica absolutamente nada: los tratamos igual que a los otros chicos. No hay algo que te marque, sí por ahí entre ellos que se cargan: "che, paraguayo", sí hay cambios en relación a lo que se trabaja con los chicos respecto a la convivencia, pero no cambios en lo institucional que tengamos que armar un proyecto aparte (ES, gestión, mujer, 55 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

El diálogo con la directiva ilustra la invisibilización del lugar del migrante dentro del aula, pasillos, y de la vida escolar en general. El incremento que registra sin duda genera un impacto, pero la escuela no hizo nada al respecto, lo niega. En cierta medida gran parte de los docentes "imagina" que el alumno

migrante ingresa en primer grado y para el secundario ya está socializado. Eso es algo que hemos registrado en varias entrevistas: casi como una herramienta defensiva, el docente deduce que el niño se encuentra escolarizado en todos sus ciclos y entiende desde un pedido de objetos (como la boligoma o la gomita para el pelo, como nos han mencionado en otras oportunidades) hasta las consignas, chistes o inflexiones discursivas. Solo interviene en caso de cargadas o situaciones vinculadas a la disciplina. Esta misma docente, nos relató la problemática que existe para recabar la documentación de la sociedad de origen, de manera que sabe que no todo adolescente que llegó en el reciente incremento viene de una primaria argentina, pero no establece la relación.

Lo que si resulta grave es pensar el espacio escolar en función de generalizaciones como "No hay elementos negativos", que además de suponer que la migración lo es, naturaliza un contexto rodeado de desigualdades. Sin intención de profundizar en los aspectos simplificadores que plantea la docente, nos surge una pregunta haciendo un ejercicio en donde las nacionalidades fueran otras, y si la reacción sería la misma.

Uno de los puntos importantes que podemos considerar es la profunda diferencia que existe entre la primaria y la secundaria en virtud de pensar y poder trabajar en el marco de la interculturalidad. En palabras de una de las docentes que entrevistamos:

D: Y porque el chico cuando llega a secundaria ya pasó por seis años de primaria, ya hizo todo el proceso de socialización [...] es la característica de los adolescentes, esas cuestiones por ahí sí en primaria, se supone que cuando llego a secundaria ya sabe leer y escribir perfectamente, durante la primaria quizá si necesitan algunos proyectos...

E: ¿Específicos?

D: Claro.

E: ¿Y los que vienen de otros países?

D: Igual no hay casos (Gestión, mujer, 55 años, junio 2019).

Dentro de la invisibilización y de la inclusión subordinada, este testimonio evidencia que el migrante ingresó al espacio educativo a los 5-6 años y que de allí siguió progresivamente todos los grados. Y esa situación dista mucho de la realidad donde los niños ingresan en cualquier momento del ciclo. De manera que ¿solo estarían socializados los que hicieran el proceso lineal?

¿Qué mecanismos de adaptación se realizan para los niños que ingresan en 4°-5°-6°? ¿Y cómo son considerados en la secundaria, si ingresaron en 6°? En este sentido, la escuela sigue pensando en un migrante idealizado, de *cómo debería ser* y no como efectivamente "es". Sorteando las situaciones de acuerdo al alumne y familia.

✱

Un aspecto clave, que nos ha quedado como tema de investigación a futuro, es pensar el lugar del migrante dentro de la historia, considerada en términos más americanistas, con la mirada más hacia adentro de nuestros territorios limítrofes, más que hacia Europa. En ese sentido, el paradigma sarmientino y de la Generación del Ochenta han cimentado con profundidad la validación que otorgaba Europa, concediéndoles un sentido negativo a los pueblos originarios, al gaucho, al caudillo, como parte de lo salvaje y vinculados a la barbarie, que de acuerdo a su definición significa "extranjero". Acerca de esto hay abundante literatura sobre la que no nos podemos extender en el presente trabajo, pero en el transcurso del proyecto han aparecido relatos que

mencionaban los actos, aniversarios y conmemoraciones como espacios a contemplar el lugar del "otro".

Los *actos y celebraciones* constituyen momentos que rompen con la cotidianidad, dislocan el espacio-tiempo cotidiano, contribuyendo a aglutinar a los grupos, olvidar diferencias y celebrar logros (Beneduzi, 2014). Hay actos solemnes inamovibles y otros que tiene que ver con nuevos paradigmas, llegando también a establecer los propios de cada institución de carácter optativo.

Como hemos mencionado, a fines del siglo XIX, con la llegada de niños que hablaban italiano de distintas regiones, vasco, portugués o japonés, como ha pasado en nuestro territorio, la escuela era el sitio obligado en donde se comenzaba a transformar al migrante en argentino. De esa manera el 25 de Mayo, el 20 de Junio, el 9 de Julio, San Martín, Belgrano y Sarmiento tenían no solo su día de festejo, sino también su himno y la estética que caracterizaban a cada uno de sus aniversarios. Ese día se revolucionaba el espacio, se concurría a salones especiales y se aliviaba la carga horaria dedicada a las clases, cumpliéndose-

se con la ritualidad, protocolos y la presencia de los directivos y autoridades.

En las últimas dos décadas cambió el espíritu de estos actos cargados de solemnidad y acartonamiento, para aprovechar a darles un valor pedagógico a los mismos y pensarlos con un hecho histórico a fin de relacionarlo con los contenidos (EP, gestión, mujer, 30 años, Barrio Villa Altube, febrero 2018).

La vez pasada recordando el 12 de Octubre en un sentido crítico, los chicos de segundo nombran palabras y decían qué significaban en guaraní, podríamos haber tomado cualquier idioma, entonces una nena dijo "yo sé". Era chiquita. Y después había tres o cuatro que querían decir "yo también".

E: En el acto, qué bueno animarse.

RV: Después otra: "yo sé cómo se dice mentiroso en guaraní", y ahí viene una de sexto y dijo: "yo sé un poema en guaraní", que lo escribió ella. Algo como "Soy una flor muy bonita, Te quiero". Algo que se le ocurrió en ese momento, porque al ver a otros nenes que se habían animado lo dijo (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

El otro día hicimos una Feria de Naciones y trajeron cosas. Era una muestra escolar en la cual cada curso presentó una nacionalidad. Estuvo bueno, la guaraní trajo comida y fue un éxito total. Cuando yo llegué ya no había nada: se habían comido todo (ES, gestión, hombre, 40 años, Barrio San Atilio, julio 2017).

Nosotros hacemos un festival abierto donde se muestra todo lo que se trabaja hasta mitad de año: un sábado todo el proyecto el año pasado [...] estamos todos en un sábado de las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde, en agosto se hace la ceremonia de la Pachamama, el 1° de agosto, son deseos a la Tierra y los chicos prepararon distintas cosas [...] por ejemplo en noviembre hicimos la muestra de arte visual y aprender a sacar fotos (EP, gestión, mujer, 50 años, Barrio Centenario, marzo 2018).

Esta escuela primaria de jornada completa, que planteó un proyecto educativo con un enfoque en los pueblos originarios y su reconocimiento, expresado en áreas de plástica, literatura y ciencias, que se ha sostenido por años gracias a la militancia educativa de su dirigencia, abonando la idea

de que la personalidad de la gestión abre o cierra posibilidades.

E: Como usted me comentó, tienen una inspectora que avala esto o que acompañó o habilita. ¿Han tenido momentos en los cuales no?

D: Sí, cuando empezamos con este proyecto se lo sugirió. Nosotros izamos la whipala todas las mañanas y se nos sugirió que hubiera un mástil más bajo, de menor categoría de jerarquía. Primero, yo no puedo construir un mástil. Después para no entrar en conflicto pusimos la nacional por encima y abajo la de los pueblos originarios. Los más radicales me critican. La cuestión es que nosotros la empezamos a izar porque empezamos a considerarlo como un hecho trascendente. Es una bandera que nosotros trabajamos en el proyecto y está presente todos los días a raíz de este acto que podría ser hasta un acto subversivo (EP, gestión, hombre, 50 años, Barrio Centenario, noviembre 2017).

Figura 4. Exterior de la EP N° 35



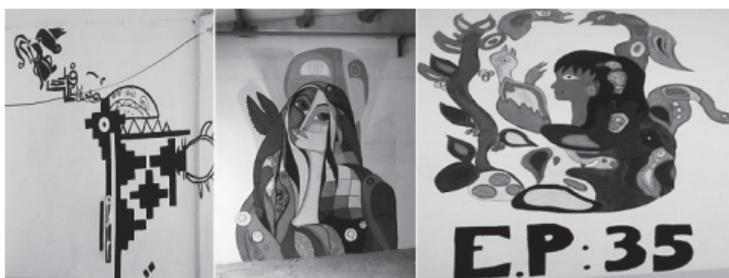
Fuente: C. Castiglione, 2/03/2018.

Figura 5. Exposición de Arte de la EP N° 35



Fuente: C. Castiglione, 2/03/2018.

Figura N° 6. Mural en el patio interno de la EP N° 35



Fuente: C. Castiglione, 2/03/2018.

Las fiestas de los pueblos originarios o las que están por fuera de la escuela son

consideradas en otro plano, como anécdotas o casos de ejemplos de la otredad.

Por ejemplo, cuando se les preguntaba: "en el norte, vos que sabés, ¿cómo se festeja?". Y les cuesta, les cuesta contar esa parte, ehh, pero también calculamos no porque se sientan mal, porque por otro lado los papás no te manifiestan ningún malestar, sino yo creo que tiene que ver con esto de la adolescencia, que están transitando ver qué moda es mejor que otra, entonces decir de dónde vengo es encasillarse en algo. Porque tampoco los chicos que no son de ascendencia particular, sino que son argentinos y a lo mejor no saben de donde son sus padres, si son de la provincia, si son de acá o... tampoco sé... te andan a decir yo tengo... Nos pareció más que tiene que ver con esto de no querer encasillarse en algún lado y no vincularse con el proceso de los carnavales (ES, gestión, mujer, 30 años, Barrio Sarmiento, febrero 2018).

AUTORREFLEXIONES ACERCA DEL RECORRIDO

La ola grande pasó, nos revolcó hasta la orilla, a la parte de las piedras, nos levantamos y tocamos un poco de arena suave,

pero no vimos la otra ola que se venía: esta es por momentos la sensación cuando desde la ASPO consideramos y nos sentamos a escribir sobre nuestra experiencia en este proyecto y pensamos en la posibilidad de estudiar en el futuro, qué pasó con la escuela y las migraciones en tiempos de pandemia en nuestro territorio.

Como comentábamos al salir de algunas entrevistas, por lo general con docentes en roles de gestión, muchas veces pensamos que nos hablaban de unicornios rosas de mundos ideales, y otras tantas, que todo se basaba en un voluntarismo heroico de docentes que inevitablemente llevaba a un agotamiento, donde terminan padeciendo las consecuencias niños y jóvenes que desconocen que el maestro, la maestra, el profesor o la profesora los abandonan porque antes pusieron demasiado en otros y ya no tienen más.

El hecho de que los miembros del equipo fuéramos todos docentes, nos llevó a la idea que consistió en cuestionarnos, a partir de dos preguntas disparadoras, acerca de: a) lo que ha sido la experiencia docente en los últimos cuatro años, y b) saber si el hecho de participar en un grupo de inves-

tigación que reflexiona sobre la realidad educativa ha modificado la mirada. Todo esto nos permitió pensar y pensarnos autorreflexivamente en la tarea. Esta segunda pregunta no tenía intenciones de ser un espacio de alabanzas con respecto a la labor de las directoras, sino por el contrario, de ofrecer un momento de reflexión acerca de lo vivido, lo leído, lo pensado, y considerar si la mirada o la conceptualización teórica había intervenido en el día a día.

¿QUÉ NOS PASÓ EN ESTOS ÚLTIMOS CUATRO AÑOS?

Como ya hemos mencionado, en el mismo momento que realizábamos el trabajo de investigación, el modelo económico neoliberal agudizó políticas que afectaron a la clase trabajadora llevando a la profundización de la crisis de la que ya hemos hablado. No existe forma de que esta situación no impacte en el aula y gran parte de los testimonios de los docentes del grupo coinciden en mencionarlo:

Con este panorama trazado a grandes rasgos, y ya enfocado en los últimos cuatro

años, habrá que indicar que con el gobierno de Mauricio Macri (finalizado en 2019) las políticas neoliberales marcaron nuevamente un retroceso en materia de derechos y acceso al mercado laboral (por mencionar meramente dos aspectos de los muchos que fueron avasallados). Los problemas estructurales y coyunturales han hecho que la población, y aquí toda generalización puede resultar problemática, vea a la escuela como un ámbito donde acudir ya sea para reclamar o para ser "auxiliado". Esa tensión latente no ha dejado por fuera de sí a los docentes, auxiliares, directivos, inspectores y equipos de orientación, que estamos vinculados con el sistema educativo en sus distintos niveles. Los últimos cuatro años (2015-2019) han visto con particular intensidad y gravedad un desdibujamiento por parte del Estado provincial, el cual ha mostrado una falta de reconocimiento al intenso trabajo que se lleva adelante en las escuelas, especialmente a nivel social, como es el caso de los comedores escolares (desconocimiento no solamente simbólico sino material). En resumidas cuentas, creo que, a pesar de muchos retrocesos sociales, las escuelas siguen siendo un ámbito reconocido (no necesariamente en términos positivos) de las comunidades que circundan a cada escuela

y que conforman su matrícula. No estará de más explicitar que muchas escuelas son sometidas con una periodicidad dolorosa a vandalismo y robos (ES, profesor de Ciencias Sociales, 35 años, julio 2020).

Como menciona el compañero, la figura del docente se desgana en múltiples funciones que coinciden con los puntos tratados anteriormente.

En ese sentido, otra compañera, maestra de primaria, aportaba su experiencia:

En los últimos cuatro años siento que he modificado algunos aspectos de mi práctica docente, en parte adaptándome a las necesidades de los alumnos, y además, replanteando mi tarea docente que no se basa simplemente en enseñar contenidos de la materia sino también valores tales como el respeto y la solidaridad (EP y profesora de Inglés, 30 años, julio 2020).

En los últimos cuatro años la labor se vio sesgada por una política de ajustes y descuidos. Esto se vio reflejado en la tarea diaria a través de lo manifestado por alumnos, padres y colegas, donde cada día se veía menos cantidad de alumnos en las clases por los mismos motivos "tuve que ayudar en casa con mis hermanos por-

que mis viejos salieron a buscar trabajo" o "tuve que dejar que mis hermanitos pudieran desayunar, y me sentía mareado". Esta realidad se acentuó durante los últimos años en las escuelas donde soy docente del área de Educación Física. Mis colegas tratando de rellenar esos baches, en algunos casos, con sus propios bolsillos, pero al dejarse a la deriva a los docentes y a la educación por parte del gobierno de los últimos cuatro años, no pudieron seguir con esa ayuda (ES y profesor de Educación Física, 35 años, julio 2020).

Docentes que han transitado aulas de primario, secundario, terciario y universitario por largos años, de asignaturas que se relacionan con lo literario y el idioma, expresaban dos opiniones distintas. En primer lugar:

Desde mi perspectiva, la experiencia del docente frente a su labor siempre sufre modificaciones. Aunque parezca que un profesor enseña todos los años el mismo tema en el mismo curso, usando los mismos libros, la verdad es que no trabajamos igual cuando las circunstancias que hacen a nuestro trabajo cambian. No es lo mismo llegar al aula y que tus alumnos, adultos de clase trabajadora, de 30-50 años en su mayoría, que se están formando en una

carrera docente o en la universidad sean siete en vez de treinta y cinco, como en años anteriores. La matrícula de una carrera terciaria o universitaria aumenta cuando la gente que quiere estudiar siente que puede comenzar un proyecto a mediano plazo, que va a poder organizarse con sus hijos y familia, que va a poder comprar las fotocopias, que va a poder gestionar permisos en sus trabajos... ese tipo de cosas. Incluso hay quienes pueden en ocasiones trabajar menos horas para dedicarle más al estudio. Eso definitivamente no ocurrió en los últimos cinco años. Muchos estudiantes tuvieron que abandonar porque la prioridad era otra y porque sostener el estudio sigue siendo en muchas cabezas, un privilegio de los más jóvenes. Me sigue pasando que generaciones más grandes me preguntan ¿y para qué seguir estudiando si no alcanza para vivir?, y la verdad es que no debería ser así. Estudiar no debería ser un privilegio. Entiendo que en muchos contextos aún lo es, pero la educación pública está para garantizar no solo el acceso, sino también para generar a largo plazo una sociedad más justa; que pueda convertirse en una fuerza de trabajo más consciente del rol fundamental que cumple. Tener tiempo de pensar, reflexionar y recalcular implica que las decisiones se toman de otra mane-

ra. En lo personal, creo que quien se construye como sujeto de aprendizaje tiene una subjetividad diferente. Por eso me preocupa que la educación pública siga siendo campo de batalla de pujas económicas, en vez de ser el espacio donde todos los ciudadanos que así lo deseen, puedan encontrar un lugar para la autosuperación. En definitiva aprender es eso... es ir más allá, y nunca sabés hasta dónde es ese más allá. Que un modelo de gobierno neoliberal te quite la posibilidad de ver para qué lado te lleva ese camino, no está bueno (ES y profesorado de Inglés, 30 años, julio 2020).

En segundo lugar, este compañero transita la UNPAZ también como alumno y es profesor de lengua extranjera en una asociación de José C. Paz:

Mi experiencia docente en los últimos cuatro años ha sido muy positiva. El número de alumnos se ha ampliado y noto mucho entusiasmo y compromiso. Además, este año empezaron las pruebas de la nueva plataforma de enseñanza online en las que tomo parte, así que las perspectivas a futuro son inmejorables (Profesor de lengua extranjera, 45 años, julio 2020).

Una de las compañeras que se han sumado al equipo, maestra jubilada, ya había transitado su actividad con pueblos originarios como docente de adultos. Su perspectiva nutrió una de las líneas de la investigación que en los primeros momentos no habíamos individualizado: la presencia de niños y adolescentes guaraní parlantes que poseen una cosmovisión vinculada al entorno y la naturaleza, que, como la maestra expresa, se contrapone con la escuela oficial en donde su experiencia ya le había generado esta reflexión:

Me permitió cuestionar la homogeneización cultural, unificación lingüística e imposición de lo nacional como principios con los que se conformó y desarrolló el sistema educativo argentino, y con lo que tuve que lidiar en todos mis años de docencia frente a la realidad que tenía en las aulas. Y es con lo que tienen que lidiar los docentes que hoy desarrollan su tarea en el ámbito educativo, en una suerte de dicotomía entre la realidad y la matriz con la que se construyó el sistema que rige hasta hoy (EP y de adultos, 60 años, julio 2020).

Esta línea surgió en numerosas entrevistas, a veces como un valor, otras veces

como un resabio de las generaciones lejanas y no tan lejanas que hoy forman parte de los colegios e instituciones. Uno de los núcleos de análisis más desafiantes es la forma en la que el modelo sarmientino pervive, se reproduce y coexiste como un murmullo constante, de esa supuesta infancia feliz, de la vida institucional, y fue descripto por gran parte de los docentes entrevistados, ya que convive con el presente. Es evocar las certezas de la niñez y en gran parte es reconocer cosas tan pequeñas como llevar los útiles, llevar la indumentaria de educación física los días correspondientes, traer firmadas las notas, que todos recordamos como algo habitual y que hoy resultan difíciles y que representan la autoridad de la escuela en retirada. Es la nostalgia justamente por esa escuela que ya no es, una familia que a veces puede acompañar y niños y jóvenes a los que no todo el mundo quiere o puede descifrar o acompañar. Así como el saber se fragmenta, lo mismo ocurre con los momentos de atención, la heterogeneidad de saberes y habilidades que deben encajar en la estructura colegial que los habilite a pasar a una instancia superior.

APRENDER-ENSEÑAR-INVESTIGAR...

Acerca de la actividad de investigar, hay numerosos estudios sobre lo que implica para el docente con respecto a revisar, conceptualizar y volver al aula y a la institución educativa con ese ejercicio del orden de lo subjetivo. Ese entrenamiento es en el presente parte de los requisitos, más o menos velados, que le aportan un puntaje adicional a un concurso docente, y que varía de acuerdo a los requerimientos institucionales.

Al cuestionarnos sobre este asunto, coincidimos en casi todos los casos en que formar parte de un grupo de investigación transforma en mayor o menor medida la propia experiencia y la labor docente. Estas transformaciones ocurren de diferentes maneras y representan para los docentes la posibilidad de profundizar su análisis y replantearse determinadas prácticas. Una de las docentes del equipo afirma al respecto:

Desde mi punto de vista, ser parte de este proyecto de investigación ha cambiado mi mirada acerca de mi tarea docente en muchos aspectos. Hoy en día, trato de armar mis clases teniendo en cuenta temas tales como la diversidad cultural y el respeto

por otras culturas. En los últimos años he tenido alumnos migrantes de Perú, Bolivia, Paraguay y hasta un alumno del Congo, quienes han compartido sus experiencias y contado acerca de sus costumbres y sus tradiciones. Por ejemplo, el alumno del Congo nos enseñaba palabras en su idioma y a veces también nos contaba acerca de su cultura y cómo era su vida en su país. En mi opinión, ser parte de este proyecto ha enriquecido, no solo mi tarea docente, sino también a mí personalmente (EP y profesora de Inglés, 30 años, julio 2020).

Otra docente, en consonancia con lo anteriormente expuesto, se refiere también a la posibilidad de generar un cambio que puede ser posible a partir de la reflexión generada en espacios como el que nos convoca.

El motor que me mueve a participar en el proyecto de investigación de la UNPAZ es poder acceder al campo del conocimiento que, articulado a la experiencia, pueda aportar a la introducción de cambios que yo creo necesarios y urgentes en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, especialmente en las de José C. Paz. Ciudad donde nací y vivo en la actualidad (EP y de adultos, 60 años, julio 2020).

Un miembro del equipo, que se inició como alumno investigador y ahora ya es graduado universitario, afirmó lo siguiente con relación al hecho de generar una transformación:

confirmé lo que ya como alumno visualizaba, que es el hecho de que un buen recorrido universitario no es solo alcanzar el título de grado, ni de cargarse de información estrictamente hablando; sino que es concatenar todo eso nuevo y permitirse un desplazamiento mental que te modifique el modo de interpretar todo lo que te rodea (Ayudante alumno y docente, 40 años, julio 2020).

Un aspecto más que se destacó se refiere al tema de la territorialidad. La UNPAZ es una institución fuertemente comprometida con el territorio en que se emplaza, lo que se percibe no solo en las tareas de docencia, sino también en lo que respecta al trabajo de los investigadores. Los miembros del equipo que ya habían realizado tareas de investigación en otras instituciones subrayan la singularidad de la experiencia en UNPAZ, tanto en docencia como en investigación. Una de las compañeras se refiere al contex-

to socioeconómico y la población que conforma la comunidad de la universidad:

me di cuenta que tener a upa un bebé para que la mamá estudiante termine el examen era una necesidad imperiosa y no me había pasado antes. Empecé a vivir lo que materialmente significa que una universidad pública esté cerca; todos los desafíos que implica. Yo hice toda mi carrera en la UBA y adoro a mi facultad, pero había variables que ni se me hubieran ocurrido y que las vivimos en primera persona como profesores en UNPAZ (ES y profesora de Lengua y Literatura, 35 años, julio 2020).

En sintonía con lo anterior, otro compañero recalca la función social que la Universidad posee y lo que eso significa, por extensión, en la práctica de la investigación y en la reflexión sobre la labor docente:

Creo que la Universidad Nacional de José C. Paz se ha mostrado como un proyecto académico y social relevante, una institución que se ha configurado como un garante, en el nivel superior, de la ampliación de derechos. Ser parte de un proyecto de investigación que piensa el territorio, que indaga en él y que busca producir conocimiento sobre

él, convirtiéndolo en objeto de estudio, permite repensar la práctica docente, sin lugar a dudas. En ese sentido, considero que posibilita poner en perspectiva no solamente la propia trayectoria, sino meditar, dedicar tiempo a una reflexión introspectiva que de otra manera no necesariamente tomaría importancia (ES, profesor de Ciencias Sociales, 35 años, julio 2020).

Finalmente, nos pareció importante referirnos a un aspecto notorio respecto del valor que la investigación puede adquirir o no en determinados contextos. Una de las compañeras, docente también en nivel secundario, reflexiona:

No creo que se propicie la investigación para los docentes de escuela media, al menos no ha sido esa mi experiencia en ninguno de los colegios en los que trabajé. En algunos lugares, como donde estoy ahora, son flexibles para dejarte salir a alguna jornada o participación y lo miran con buenos ojos. Sin embargo, no es algo que esté generado desde la escuela, como sí se generan otros espacios que tienen más que ver con lo pedagógico o con intereses que la institución oportunamente tenga. Creo que los tiempos de trabajo y de exigencia que nos piden a los docentes de media, ha-

cen que la investigación sea casi un imposible. Hay compañeros/ras docentes que lo hacemos, robándole horas al sueño, al fin de semana y a la familia; pero creo que somos muy pocos. Además, eso no tiene peso dentro de una carrera de media; es como que "uno se da el gusto" pero nada más (ES y profesora de Lengua y Literatura, 35 años, julio 2020).

Esta última reflexión nos parece importante por el hecho de que incide no solo en las prácticas docentes, sino que por transferencia se traslada al alumnado. Los aprendizajes que un docente puede adquirir realizando investigación podrían ser transportados al aula y, por consiguiente, enriquecer la experiencia de su alumnado. Desde los nuevos diseños curriculares de los que se nutre la formación docente, pensando por ejemplo en el caso puntual del Profesorado en Lengua y Literatura, carrera en la que se desempeña una de las integrantes del equipo, se promueve la reflexión en la formación docente, una reflexión que sin duda puede hacerse a través de la investigación. Asimismo, el diseño habla de "formar docentes capaces de lograr que sus alumnos desarrollen capacidades

fundamentales comunes, considerando los diferentes contextos". También se explicita "la necesidad de problematizar las nuevas condiciones históricas, sociales y culturales del sistema educativo, los modos de construir y las formas de circulación del conocimiento". Esto habla sin dudas de un continuo desarrollo profesional que podría perfectamente articularse con la tarea de investigación. Específicamente en el área en que se sitúa nuestra investigación, creemos que se puede lograr un aporte significativo que permita a los docentes desarrollar estrategias de abordaje de los temas centrales en la labor cotidiana. Dentro de estos temas, encontramos la función tutorial y la ESI, además de la educación por la diversidad, que se vincula directamente con los ejes centrales de nuestra investigación.

En concreto, pertenecer a un equipo de investigación de manera activa me permite como docente agregar valor en cada acción y en cada nuevo concepto vertido en el espacio áulico, ya que se puede incorporar, por ejemplo en un trabajo práctico, una mejor presentación de la información, al respetar las normas de escritura al guiar al estudiante en la confección de

dichos trabajos, y que sean enriquecidos con conceptos apropiados de las demás asignaturas que están cursando. Pienso que de esta manera no se incorporan elementos por separado, sino que ese proceso de aprendizaje permitirá que logren ver a su objeto de análisis como un todo; esta manera también facilita representar mucho mejor las abstracciones, la elección y análisis de variables, dar un orden lógico y mejor interconectado. Dicho de otro modo, se valora la interrelación de los elementos que los estudiantes incorporan en todas las asignaturas y cómo todo ello dialoga con el entorno (ES y profesora de Lengua y Literatura, 35 años, julio 2020).

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Sería muy pretensioso aspirar a abarcar la gran cantidad de temas vinculados al día a día de los docentes y alumnos en los distintos espacios escolares. Esperamos que los docentes, alumnos y lectores a los que les llegue nuestro trabajo, lo actualicen con su propia mirada. Sin embargo, hay algunos puntos sobre los que queremos recuperar algunas voces y profundizar en algunos aspectos.

Una de las tramas que han surgido y que se transformaron en ejes de análisis que desafiaron los objetivos considerados originariamente eran los que emergían como ecos del modelo sarmientino que pervive, se reproduce y coexiste como un murmullo constante, condensando imágenes y sensaciones de ese pasado idílico, esa infancia feliz, donde la escuela era la segunda casa y la maestra la otra madre, presente en gran parte de los docentes entrevistados y que convive con el presente. Es evocar las certezas de la niñez y en gran parte es reconocerlo en cosas tan pequeñas como tener los útiles, llevar la indumentaria de educación física los días correspondientes, traer firmadas las notas, que todos recordamos como algo habitual y que hoy resultan difíciles de conseguir y que representan la autoridad de la escuela en retirada. Es la nostalgia justamente por esa escuela que ya "no es", una familia que "a veces" puede acompañar y unos niños y jóvenes a los que no todos quieren/pueden descifrar o comprender. Así como el saber se fragmenta, también lo son los momentos de atención de estos niños y jóvenes, la heterogeneidad de saberes y habilidades que deben encajar

en la estructura colegial que los habilite a pasar a una instancia superior.

Ese imaginario de las élites y el poder cultural en disputa se sigue reproduciendo porque un sector social privilegiado los defiende y los sigue amplificando en múltiples espacios de difusión, entre ellos los mediáticos, actualizándolos.

Esa identidad que construían los migrantes en sus relaciones comerciales, que derivaban en una movilidad social ascendente dentro del pueblo, la vía pública, los días de fiesta, los espacios asociativos y barriales, hoy se perdió; se encuentra dispersa y a menudo encapsulada por no ser considerada dable de ser compartida o que ya saben que no resulta de interés para la sociedad de destino. Y los trabajadores migrantes, sometidos a las perversidades del modelo neoliberal, son hoy padres, madres y abuelos de estos niños y adolescentes sobre los que los docentes nos han contado fragmentos de su convivencia. En ese encuentro, la identidad que se le presenta al niño o adolescente en el espacio colegial se construye dentro del discurso y de una relación de poder, que la escuela aún hoy sigue teniendo.

Lo intercultural como una herramienta para trabajar sociedades complejas y la persistencia de ver en el "conflicto" algo negativo así como la resistencia a que sea una herramienta para reflexionar, en lugar de ser la síntesis del encuentro entre lo ideal y lo real y su eventual superación, generan sufrimiento en el sujeto que ya parte en ese diálogo como subalternizado. Cualquier cuestionamiento a la autoridad puede implicar una etiqueta de "familia-niño-adolescente problemático" y las estrategias que se habilitan a partir de allí son tan variadas como los adultos que tengan que dar la opinión, establecer una norma o tomar una decisión con respecto a alguna situación. Es más, el niño, adolescente que pasan desapercibidos y una familia silenciosa son vistos como aproblemáticos, porque dentro del frenesí del día a día no se puede reparar en los sujetos "que se van sin irse".

El papel de gran parte de los docentes debe ser reconocido, pero especialmente en su calidad de trabajadores con derechos. La idea de "vocación" es una trampa que los lleva, muchas veces, a hacer tareas que van más allá de lo que corresponde y que cuando, agotados, se les vuelve a exigir tal

o cual acción "porque vos la otra vez lo solucionaste", "porque vos te llevás bien con x", ya no pueden más.

El trabajo del docente, como bien sumaba una de las integrantes del grupo, se intensifica con las mujeres en varios sentidos. Primero, porque históricamente ser maestra era en su mayoría una profesión femenina, como las enfermeras; segundo, porque hasta hace poco la visión de la mujer=madre era considerada como dotada de ciertas capacidades biológicas que las hacía instintivamente más "sensibles" a los niños, transformándolas no solo como educadoras sino como cuidadoras, "la segunda mamá"; hoy es una trabajadora precarizada que también continúa su actividad en otros ámbitos, compartiendo identidades y demandada como madre/esposa/hija, sometida a la carrera de ascensos y concursos.

Es decir, la suma de responsabilidades se acumula, nunca termina, abarcando hoy espacios de su vida a partir de los grupos de WhatsApp, mails y requerimientos informáticos o institucionales, que demandan capacitaciones, tutoriales y cursos. El mundo social y profesional lo disculpa al hombre (especialmente en espacios de poder), que

ignore mensajes, que responda con monosílabos o que no cumpla con tareas a cargo, pero difícilmente lo haga con una mujer.

Hasta aquí hemos compartido conceptos generales de nuestra experiencia docente en espacios muy distintos y heterogéneos de nuestra trayectoria laboral y pedagógica, que pueden ser aplicables a múltiples escuelas y gestiones. ¿Qué sería específico de esta aproximación si consideramos a José C. Paz como nuestra unidad de estudio?

Una categoría importante que se demarca es la identidad barrial, de las representaciones sociales que se construyen en función de vecindad con otros partidos, de la profunda adscripción a la territorialidad, esta entendida como la relación intrínsecamente construida entre identidad y territorio, sitios con historia, marcas del relato y las narraciones, que son "paceñas", como bien dice un docente del equipo.

Se percibe también que los cambios desarrollados en los últimos años fueron traumáticos para un espacio que hasta hace poco poseía o lindaba con extensiones de ruralidad: "esto hasta hace poco era campo", "de esta manzana para allá no había nada, era un descampado", "hasta hace poco había

vacas", esperando los servicios básicos que llegan en forma fragmentaria y ahora está habitado por vecinos que no conocen.

Hay también un gran conocimiento de linajes docentes y de familias que contribuyen desde hace mucho tiempo en la red vecinal y el entramado social, que resultan confiables y referentes en las distintas narraciones: presencias que prevalecen en la historia local.

En ese sentido, podemos poner en relieve que nuestro trabajo adolece de muchas ausencias: en primer lugar, la voz del alumno. Sobre esto, a lo largo de todo el tiempo del proyecto hemos tenido intensos debates porque surgía la necesidad de incorporarlos a través de entrevistas o encuestas, grupos focales, observación participante de clases, actos o reuniones. Siendo estos menores, las posibilidades disminuían y la oportunidad de focalizarnos en una escuela que nos lo permitiera había sido una idea atractiva. Como hemos descripto al inicio, el objetivo general apuntaba a un acercamiento, con posibilidades de que, en el futuro, creados los lazos y robustecidos los vínculos, pudiera ser un trabajo de investigación próximo, que no comprometiera a los integrantes en

sus propios espacios laborales. Es decir, podríamos haberlo trabajado en alguna de las escuelas de los miembros del equipo, pero eso tal vez hubiera afectado al docente en algún sentido, situación que es soslayable si lo hubiéramos planteado inicialmente en una escuela desconocida, ahora que atravesamos este acercamiento. El "clima" político tampoco era el más favorable para incursionar en metodologías que requirieran de ese nivel de organización, autorizaciones y logísticas, en momentos de paro y movilización para defender los derechos y hasta la vida de colegas docentes.

También falta la voz de los padres, que en este caso requería de otro protocolo y organización, quedándonos como un gran objetivo de futuras investigaciones.

Así como también la voz de los estudiantes migrantes hoy parte de la UNPAZ, con quienes ya iniciamos la posibilidad de una agenda del presente trabajo. Poder cubrir los tres ciclos en nuestro distrito, siendo sumamente importante para trazar las trayectorias y experiencias educativas de nuestros estudiantes.

Asimismo, hemos notado dentro de las preguntas abiertas ciertos temas que no

surgieron, a pesar de las diferencias de ciclos y barrios recorridos, vinculados por ejemplo a los consumos problemáticos, la repitencia, la presencia de sexualidades por fuera de lo heteronormativo y la violencia de género, por citar algunos. Con respecto a este último, dentro de los comentarios y reuniones grupales, que como hemos mencionado, se encuentra conformado por docentes del distrito sabíamos del aumento de la violencia y de la muerte de dos alumnas en poco tiempo, víctimas de femicidas. De manera que sabíamos que la situación existía, solo que no había surgido en las entrevistas.

Asimismo, esta situación fue un aprendizaje muy importante para reflexionar acerca de lo emocional como algo sustancial de la tarea del docente, de cómo afecta sus mundos y espacios personales y profesionales, y recordar con humildad nuestro papel de "invitados" a algunos lugares a fin de compartir un momento de reflexión con respecto a su experiencia, personal/profesional y absolutamente relativa.

Y dentro de ese camino reconocer, asumir, sentir y pensar que el futuro es con todos: heterogéneo, polifónico, con otros lenguajes, otros lugares de nacimiento,

con múltiples saberes, con otras formas de describir y aprender el mundo que ya cambió. Seguir mirando el pasado, en lugar de hacernos cargo del presente con toda su angustiante complejidad, nos lleva a asumir actitudes conservadoras, rígidas, que condicionan la participación del otro como sujeto, sumando sufrimiento a los niños y jóvenes y delimitando para todos el horizonte de lo pensable.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovich, A. L.; Bottaro, L. y Fournier, M. (2006). *La problemática de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA)*. Los Polvorines: UNGS.

Acosta, S. (2011). El guaraní en España: actitudes sociolingüísticas de los inmigrantes paraguayos residentes en Madrid. En G. Halpern (comp.), *Migrantes. Perspectivas (críticas) en torno a los procesos migratorios del Paraguay*. Asunción: Ápe Paraguay.

Agenda Migrante (2020). Informe preliminar en torno a las respuestas obtenidas a través de la encuesta sobre la "situación de la población migrante/extranjera en Argentina ante el avance del coronavirus". Recuperado de <https://www.cels.org.ar/>

web/wp-content/uploads/2020/01/AGENDA-MIGRANTE-2020.pdf

- Álvarez Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva, sentidos del trabajo y acciones sindicales. En N. Goren y P. Isacovich (comps.), *El trabajo en el Conurbano Bonaerense: actores, instituciones y sentidos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Balibar, E. (1996). *Violencia: identidad y crueldad. Seminaire de Françoise Héritier: De la Violence*. París: Odile Jacobs.
- Beheran, M. (2017). *Migraciones e Interculturalidad: Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural*. Buenos Aires: OIM Argentina.
- Beneduzi, L. (2014). A festa como patcwork: indício y laboratorio da memoria colectiva. En H. Capovilla da Luz Ramos, I. Arendt y M. A. Witt (orgs.), *Inmigracao, práticas culturais y sociabililidade*. Sao Leopoldo: Oikos.
- Bustos, W. (2017). *Informe del Instituto del Conurbano*. Los Polvorines: UNGS.
- Carrizo, L. B. y Giménez, J. C. (2017). *La política en las tramas educativas*. Paraná: La Hendija.
- Castiglione, C. (2014). La educación de los migrantes. De la pedagogía patriótica al nuevo paradigma, *Novedades Educativas*, (284), 29-36.
- (2019). *Relatos migrantes. Historias de vida y muerte en José C. Paz*. José C. Paz: EDUNPAZ.

- (2020) "Pesada herencia", prácticas y discursos sobre migraciones y educación en el Conurbano Bonaerense en el marco del COVID-19. En N. Goren y G. Ferrón (comps.). *Desigualdades en el marco de la pandemia: reflexiones y desafíos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Chirizola, S. (2018). Una simple historia... una gran historia. Memorias de una maestra. *Historias de/en General Sarmiento*. Los Polvorines: UNGS.
- Cravino, M. C. (2008). *Los mil barrios (informales) del AMBA*. Los Polvorines: UNGS.
- (2014). *Derecho a la ciudad y conflictos urbanos: la ocupación del Parque Indoamericano*. Los Polvorines: UNGS.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el área metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Buenos Aires: UBA/IIGG.
- Damín, N. y Aldao, J. (2015). *Sociología, historia y memoria de los pueblos ferroviarios*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- De Certeau, M. (2002[1980]). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Di Biase, A. (2016). Guaraníes en José C. Paz: un acercamiento a las problemáticas de una comunidad originaria en el conurbano bonaerense.

rense. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, XLI(2), julio-diciembre, 283-296.

Domenech, E. (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimson (comp.), *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Domenech.pdf

Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*. Milán: Tascabili Bompiani.

Espíndola Oviedo, S. (2011). Aháta aju. Género y migraciones: análisis sobre la migración de mujeres paraguayas con destino a España. En Halpern G. (comp.), *Migrantes. Perspectivas (críticas) en torno a los procesos migratorios del Paraguay*. Asunción: Ápe Paraguay.

Feijóo, M. del C. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

Franceschelli, E. (2016). *Interculturalidad y Migración*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Frid de Silberstein, C. (1998). Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920). En F. Devoto y G.

- Rosoli (eds.), *L'Italia nella società Argentina* (pp. 266-287). Roma: Centro Studi Emigrazione.
- (1985). Mutualismo y educación en Rosario: las escuelas de la Unione e Benevolenza y de la Sociedad Garibaldi (1874-1911). *Estudios Migratorios Latinoamericanos* (1), 77-97.
- Galeano Olivera, D. (2008). 2008: Ñe'ê Teete: "Opaite Ñe'ê Ary. Año Internacional de las Lenguas. Discurso del Presidente del Ateneo de Lengua y Cultura Guarani. ONU, Paraguay. Recuperado de <http://lenguaguarani.blogspot.com/2008/12/colaciones-y-ms-premios.html>
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas. *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Giraldo, S. (2013). Chakravorty Spivak, Gayatri, ¿Puede Hablar El Subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39), enero-diciembre, 297-364.
- González, M. P. (2004). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, (30-31), segunda época,

- Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural: Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias*. Buenos Aires: Espacio.
- Guizardi, M. (2016). Migración y cultura: repensar las políticas migratorias en tiempos de realismo capitalista. *Interculturalidad y Migración*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de https://issuu.com/consejodelacultura/docs/libro_seminario_interculturalidad_m
- Hecht, A. y Schmidt, M. (2016). *Maestros de la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- INADI (2015). *Entender la discriminación*. Recuperado de <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/producto/entender-la-discriminacion/>
- Informe de la Provincia de Buenos Aires (2020). Recuperado de http://trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/informes-provinciales/InfDiagLab_202001ENE_BuenosAiresConurbano.pdf
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.

Léopore, S. (2016). El impacto de los alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino. En L. Mármora (comp.), *Impacto de las migraciones actuales: en la estructura económica y sociocultural de la Argentina*. Sáenz Peña: UNTREF.

Ley Nacional de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley Nacional de Migraciones sancionada en 2004 y reglamentada en 2010. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>

Maceri, M. X. (2013). Reflecting on identity and intercultural issues through literature. En Banegas, D. y Renart, L. (eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference (1a ed.)*. Buenos Aires: Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2013.pdf>

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

Marcús, J. (2017). *Ciudad viva: disputas por la producción sociocultural del espacio urbano en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Teseo.

- Margulis, M. (2017). Prólogo. En J. Marcús (comp.), *Ciudad viva: disputas por la producción sociocultural del espacio urbano en la CABA*. Buenos Aires: Teseo.
- Mera, C. y Rebón, J. (2010). *Gino Germani. La sociedad en cuestión*. Buenos Aires: IIGGCLACSO.
- Mignaburu Berho, M. y Legarreta Bilbao, J. (2019). *Euskal Echea. 115 años de Confraternidad, Solidaridad y Educación en Argentina*. Buenos Aires: Euskal Echea.
- Míguez, D. (2009). Las formas de la violencia en las comunidades escolares. *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Muniagurria, S. (1967). *El guaraní: Elementos de gramática guaraní y vocabulario de las voces más importantes de este idioma*. Buenos Aires: Librería Hachette.
- Museo Histórico de José C. Paz "José Altube". Recuperado de http://www.museodejosecpaz.com.ar/efemerides/diciembre/20-12-1890_Creacion_Escuela_Primeria_N1.pdf
- Neufeld, R. y Thiested, A. (comps.) (1999). *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo

- de un enfoque intercultural. En O. Cipolloni (coord.), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2013). Migración y educación. Procesos de inclusión y exclusión educativa de niños migrantes. En G. Karasik (comp.), *Migraciones Internacionales*. Buenos Aires: CICCUS.
- Novaro, G.; Diez, M. L. y Martínez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista de Migraciones Internacionales*, (1).
- Oddone, H. (2011). Impactos de la migración en el desarrollo nacional: una aproximación histórico-social. En G. Halpern (comp.), *Migrantes. Perspectivas (críticas) en torno a los procesos migratorios del Paraguay*. Asunción: Ápe Paraguay.
- Olmedo, M. (2011). Trayectoria migratoria: principales destinos y tipos de trabajo que desarrolla la juventud paraguaya en el exterior. En G. Halpern (comp.), *Migrantes. Perspectivas (críticas) en torno a los procesos migratorios del Paraguay*. Asunción: Ápe Paraguay.
- Palau, T. (2011). *El marco expulsivo de la migración paraguaya*. Asunción: Apé Paraguay.

- Pech Salvador C.; Rizo, G. M. y Romeu, A. V. (2016). *Manual de Comunicación intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones*. México: UACM.
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rich, A. (1994). *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose*. Nueva York: Norton Company.
- Rofman, A. (2010). *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Los Polvorines: UNGS.
- Salas Astrain, R. y Carrasco, N. (2020). *Problemas y perspectivas interculturales de los territorios del sur de Chile*. Conversatorio organizado por la Maestría en Interculturalidad y Comunicación de la UNGS, 16 de julio.
- Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Schmidt, A. C. y Hetch, M. A. (comps.). (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Segato, R. (2007). *Identidades políticas/alteridades históricas; una crítica a las certezas*

del pluralismo cultural. *La Nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.

Segura Salas, H. M. (1998). *Historia de José C. Paz*. José C. Paz: Comisión del Centenario.

Stagnaro, A. (24 de marzo de 2018). Radiografía de un gigante. *Tiempo Argentino*. Recuperado de <https://www.tiempoar.com.ar/articulo/view/75358/radiografa-a-de-un-gigante>

Stolcke, V. (1998). ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? En F. Álvarez-Uría et al (comps.). *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.

Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.

----- (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires de fin de siglo (1880-1910)*. Buenos Aires: FCE.

Torres González, D. (2011). *Origen e historia de los pueblos del Paraguay. Toponimia guaraní*. Asunción: Servilibro.

Van Dijk, T. (2008). Escribir y hablar la inmigración. En M. Martínez Lirola (ed.), *Inmigración, discurso y medios de comunicación*. Alicante: Colectiva.

----- (2009). *El racismo en Iberoamérica*. Conferencia dictada en Casa de América. Madrid, octubre. Recuperado de <http://www.vivamerica.com>

- (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación*, Año II (3), CLACSO, primer semestre.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *Discurso político y prensa escrita*. México: Gedisa.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*. Madrid: Morata.
- Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Buenos Aires: IEPALA.
- Wright, S. (2004). La politización de la "cultura". En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.), *Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultura*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Zimmermann, E. I. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*. Buenos Aires: Sudamericana.

El presente trabajo compila las experiencias y los encuentros entre los miembros del proyecto de investigación "*Migraciones y multilingüismo. Un estudio de casos en el ámbito educativo del partido de José C. Paz (2017-2019 y 2020)*", con docentes que desarrollan distintas funciones dentro del territorio. Lo novedoso es que al mismo tiempo los investigadores son paralelamente docentes que fueron quienes analizaron las entrevistas y realizaron un trabajo de autorreflexión con respecto a su tarea. El presente documento no tiene la pretensión de ser un compendio acerca de la relación entre migración y educación, compleja, contradictoria y en permanente cambio, sino un relato parcial y fragmentario de nuestra aproximación durante el período de estudio. (...) De manera que lo que presentamos es una postal de un momento específico en un territorio contextualizado, con yuxtaposición de escalas y paradigmas. Y éste a su vez, opera con una lógica de pueblo, de ciudad, de conurbano, de estación de tren y de todo al mismo tiempo en constante articulación.

[Extracto de la Introducción]