

# La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense

**Verónica Hendel**

Recibido Noviembre 2017

Aceptado Diciembre 2017

---

## Resumen

Este artículo se basa en los resultados preliminares de una investigación en curso y, específicamente, de una experiencia de trabajo de campo e intervención en una escuela secundaria de jóvenes y adultos ubicada en el Barrio Carlos Mugica o Ejército de los Andes, conocido popularmente como Fuerte Apache, del partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. A lo largo de este escrito, intentaremos analizar los modos que adoptan algunas representaciones sociales vinculadas con la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*. El mismo pretende contribuir al estudio de los modos en los cuales el carácter migrante de muchos jóvenes y familias, la educación secundaria y las representaciones sociales escolares vinculadas a la *diversidad migratoria* se entrelazan dando forma a prácticas y subjetividades que unas veces refuerzan y otras adoptan una actitud crítica ante ciertos rasgos del paradigma civilizatorio de la escuela moderna que todavía perviven en los espacios educativos.

**Palabras clave:** migración – jóvenes - saberes –interculturalidad – escuela secundaria

**Interculturality in the classroom. Migration, knowledge and tensions in a school in the Buenos Aires suburbs**

## Abstract

This article is based on the preliminary results of an ongoing investigation and, specifically, of an experience of fieldwork and intervention in a secondary school

of youth and adults located in the Carlos Mugica neighborhood or Ejército de los Andes, popularly known as Fuerte Apache (Tres de Febrero, Buenos Aires province). Throughout this paper we will try to analyze the ways that some social representations linked to *cultural diversity* and *interculturality* adopt. It aims to contribute to the study of the ways in which the migrant character of many young people and families, secondary education and school social representations linked to “migratory diversity” are intertwined giving form to practices and subjectivities that sometimes reinforce and others adopt a critical attitude towards certain features of the civilizatory paradigm of the modern school that still survive in educational spaces.

**Key words:** migration - youth - knowledge - interculturalism - secondary school

## **Introducción**

A lo largo de las últimas décadas, la escuela secundaria ha asumido un papel preponderante en Argentina como espacio de integración social de los y las jóvenes. La sanción de su obligatoriedad legal (2006) constituye un acontecimiento clave en ese recorrido. Sin embargo, se observa que a pesar de la ampliación constante del acceso y de programas para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes<sup>1</sup>, persisten prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos (Tenti Fanfani, 2003; Nobile, 2016). Entre ellos, los jóvenes migrantes provenientes de países cercanos (especialmente, Paraguay, Bolivia, Chile y Perú) y, aparentemente en menor medida, desde provincias del nordeste, noroeste y centro de la Argentina, padecen situaciones de estigmatización, discriminación, exclusión y expulsión (Llomovatte y Kaplan, 2005). Se trata de situaciones que, desde enero de 2017, se han visto agravadas por el intento del gobierno argentino de modificar, a través de

---

<sup>1</sup> Entre ellas, cabe mencionar la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su reconocimiento en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Capítulo. XI, Artículo 52), la inclusión de contenidos vinculados a la educación intercultural en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales de la provincia de Buenos Aires (2007, 2008, 2009), entre otros. Estos procesos y reconocimientos dan cuenta de que ha habido intentos sistemáticos de contrarrestar el peso tradicional de la cultura escolar del nivel medio de ser considerado como un espacio de tránsito hacia estudios superiores y formador de clases profesionales y dirigentes. Sin embargo, los alcances de los mismos merecen ser analizados a la luz de la realidad escolar.

un decreto de necesidad y urgencia, la Ley de Migraciones 25.871/04, producto de años de lucha colectiva por una ley de migraciones democrática. El resultado es una política de selectividad que pone a las personas en permanente sospecha y que, junto con el accionar de los medios de comunicación, produce efectos concretos sobre imaginarios y subjetividades (Pacecca, 2017)<sup>2</sup>.

Este artículo se basa en los resultados preliminares de una investigación en curso y, específicamente, de una experiencia de trabajo de campo e intervención en una escuela secundaria de jóvenes y adultos ubicada en el Barrio Carlos Mugica o Ejército de los Andes, conocido popularmente como Fuerte Apache, del partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires<sup>3</sup>. A lo largo de este escrito intentaremos analizar los modos que adoptan algunas representaciones sociales vinculadas a la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*. El mismo pretende contribuir al estudio de los modos en los cuales el carácter migrante de muchos jóvenes y familias, la educación secundaria y las representaciones sociales escolares vinculadas a la *diversidad migratoria* se entrelazan dando forma a prácticas y subjetividades que unas veces refuerzan y otras adoptan una actitud crítica ante ciertos rasgos del paradigma civilizatorio de la escuela moderna que todavía perviven en los espacios educativos. Partir del concepto de *diversidad* permite remitirnos a una noción propia del ámbito escolar, consagrada, si se quiere, para luego intentar reflexionar críticamente en torno a ella, a partir de los aportes de la interculturalidad crítica (Gualdieri, Vázquez, 2013, 2017; Diez, Novaro, 2014; Walsh, 2010).

### **La escolarización de la provincia de Buenos Aires en clave histórica. Marcas y huellas.**

Desde los inicios del desarrollo del sistema educativo argentino, la cuestión indígena y migrante emergió como un tema relevante y formó parte de los

---

2 Mientras terminamos de escribir este artículo llega a nosotros la información de que la Cámara Contencioso Administrativo Federal - Sala V, ha resuelto la inconstitucionalidad del DNU 70/2017. Como señalan los colectivos que forman parte de la Campaña “Migrar no es delito” se trata de “un avance producto de la lucha de las comunidades que se habían movilizado y de los reclamos de organismos de derechos humanos”. Si bien el fallo no constituye una victoria definitiva, sí se trata de un gran paso en la lucha por los derechos de los y las migrantes.

3 Este escrito se basa, a su vez, en aspectos de una ponencia presentada en el Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad, realizado por la Cátedra Abierta Intercultural en la Universidad Nacional de Luján en el año 2017.

debates de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Thisted, 2014). En este marco, la escuela fue considerada clave para incluir a un común, a aquellos sectores considerados “educables”. A partir del mandato sarmientino, el sistema educativo se constituyó en el dispositivo por excelencia para convertir a los “sujetos sociales bárbaros” preexistentes en sujetos civilizados, pero partiendo de considerarlos como sujetos asociales (Puiggrós, 1990; Pineau, 1997). Se buscó civilizar, entonces, a sujetos comprendidos como ahistóricos, ya que se suponía que se constituían como tales en este proceso y no portaban significantes sociales previos. Se buscaba despojarlos de sus atributos sociales significantes, y convertirlos en “sujetos pedagógicos asociales”, lo que se constituía en la condición necesaria para que dicho proceso fuera efectivo. Algunas de estas premisas uniformizantes y homogeneizadoras siguen atravesando las prácticas y concepciones que se producen y reproducen cotidianamente en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Los avances en términos de legislación, documentos curriculares y recursos didácticos y de formación de la última década, analizados a la luz de lo que efectivamente sucede en las aulas, nos plantea interrogantes complejos, algunos de los cuales aquí nos proponemos a analizar: ¿Cuánto de este proyecto/imaginario civilizatorio perdura, o no, en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? ¿Cómo son concebidos los jóvenes y adultos migrantes o pertenecientes a familias migrantes, por parte de los docentes y autoridades? ¿Cómo son ponderados sus pasados, sus historias? ¿Qué papel juegan sus saberes y experiencias pasadas, y las de sus familias en sus trayectorias educativas?

A lo largo de las próximas páginas intentaremos aproximarnos al abordaje de ciertos aspectos de estas preguntas a partir del análisis de los resultados parciales de una investigación en curso que estamos desarrollando, como ya dijimos, en el barrio conocido popularmente como Fuerte Apache, aunque sus nombres oficiales fueron Padre Carlos Mugica (1974), primero, y Barrio Ejército de los Andes (según diversos testimonios orales, este nombre habría sido asignado durante la última dictadura militar), después. En el marco de la misma estamos reconstruyendo las trayectorias socio-educativas de un grupo de jóvenes y adultos que asiste actualmente a una de las escuelas secundarias ubicadas en el barrio, la más antigua, cuyos orígenes datan del año 1942; los jóvenes y adultos habrían llegado al barrio en el año 1978. En dicha escuela, a lo largo del año 2017, hemos colaborado con el desarrollo de un proyecto institucional de reconstrucción de la historia de la escuela y del barrio.

La elección del barrio no fue azarosa. El proyecto de creación del barrio Ejército de los Andes surgió a finales de la década de 1960, durante el gobierno de facto de Onganía, como parte del Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE), con el propósito de reubicar a los habitantes de la Villa 31 de Retiro. El primer grupo de familias ocupó sus departamentos en mayo de 1973. En aquel momento sus habitantes eligieron llamar al barrio Padre Carlos Mugica, en honor al cura tercermundista que trabajaba en la Villa 31 y que sería asesinado en mayo de 1974. Cuando los militares ocuparon el poder, en marzo de 1976, se oficializó el nombre del barrio como “Ejército de los Andes” (Hendel, 2017). El conjunto creció en etapas, siendo la más importante la que se gestó hacia 1978 como parte de los preparativos para el Mundial de Fútbol Argentina 1978, con la reubicación de más pobladores de las “villas miseria” porteñas que se encontraban en las cercanías a los estadios donde se jugarían los partidos y en zonas de interés turístico. El nombre otorgado al barrio por la dictadura quedó en el olvido en la década de 1990, cuando un periodista, transmitiendo una nota en medio de un tiroteo, lo rebautizó como “Fuerte Apache”. Este nombre, que algunos vecinos y vecinas consideran despectivo o estigmatizante, contiene marcas que nos remiten a cuestiones étnicas. En palabras de algunos estudiantes adultos, el periodista que utilizó ese término por primera vez, José de Zer, quiso decir: “Este barrio de indios de mierda” (Registro áulico, 1° Año de Adultos, Clase de Ciencias Sociales, junio de 2017). Hoy en día, el nombre de “Fuerte Apache” es reivindicado por un grupo amplio de jóvenes, sobre todo varones, que habitan el barrio.

El alto porcentaje de familias migrantes que dio origen al barrio hace que, en la actualidad, la población joven de Fuerte Apache esté conformada por hijos o nietos de personas que migraron desde provincias del centro, noroeste y nordeste de la Argentina, así como desde países cercanos (Bolivia, Perú y Chile). Además, en los primeros años de la década de 1980, el barrio recibió inmigrantes laosianos y coreanos; según señala Cravino (2004), estos últimos -como confeccionistas- atrajeron a población de origen boliviano. También fueron alojados, durante aquellos años, miembros de una comunidad Qom proveniente del Chaco. Esta comunidad fue rechazada y segregada dentro del mismo barrio y que, luego, logró ubicarse en el Barrio Derqui, partido de José C. Paz. Hoy el barrio también es habitado por una población que ha llegado desde Bolivia, Paraguay y Perú a lo largo de la última década (Hendel, 2017).

En sus orígenes, el barrio fue poblado por trabajadores de origen migrante con diversos oficios que, en muchos casos, experimentaron la mudanza al barrio como signo de progreso. Sin embargo, la crisis económica y social de finales de la década de 1980 y 1990 generó transformaciones profundas asociadas a la pérdida del empleo y a la difusión del trabajo precario. Desde entonces, gran parte de las familias viven de “changas” y del “cartoneo”, aunque también se destacan empleos vinculados a la recolección de residuos, la costura, el transporte de personas (remisero), el comercio informal (generalmente, en la vía pública) y el trabajo doméstico. Por otra parte, el comercio de drogas y de objetos robados, que hizo famoso al barrio durante la década de 1990, sigue estando presente pero en menor medida.

### **Diversidad e interculturalidad**

La noción de *diversidad* tiene una larga trayectoria en el campo de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en el campo de la educación y de las políticas educativas, en particular, esta noción y, específicamente, la de *interculturalidad* han cobrado protagonismo en América Latina a partir de la década de 1990. En el caso de la Argentina, la Ley Federal de Educación (24.195/93) avanzó sobre la normativa que dio lugar a la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI – Ley 23.302/85) señalando que el Ministerio de Educación Nacional “promoverá programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes” (Art. 34); todo esto en el marco de los regímenes especiales de educación (Thisted, 2014: 157). Estas inclusiones, a la luz de las crecientes demandas de los movimientos sociales, tuvieron su expresión en el articulado de la Constitución Nacional de 1994<sup>4</sup>. En consonancia con las transformaciones ocurridas en la Argentina a comienzos del siglo XXI, en el año 2006 se sancionó la Ley 26.206, conocida como Ley de Educación Nacional, que en sus artículos 52, 53 y 54 establece la creación de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, concebida específicamente para los pueblos indígenas y poniendo especial énfasis en la enseñanza de sus lenguas. Las iniciativas que surgieron a la luz de la nueva ley no abandonaron

---

4 Para un análisis más pormenorizado sobre el tema, véase Thisted, Sofia (2014). “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las ‘diferencias’”. En: Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural (Alicia Inés Villa y María Elena Martínez). Buenos Aires: Noveduc.

el carácter focalizado que las caracterizó en la década anterior y partieron de la concepción de que la interculturalidad remite a la relación entre población “originaria” y “no originaria” (Thisted, 2014)<sup>5</sup>. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires se comenzó a discutir esta concepción de educación intercultural en función de tres ejes: que la cuestión indígena no es exclusivamente rural, que la población indígena no vive necesariamente en comunidad y que la educación intercultural tiene como destinatarios al conjunto de la población, “reconociendo que es preciso que los saberes de los distintos grupos sociales sean reconocidos en igualdad de derechos” (Thisted, 2014: 161).

En este sentido, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se propone, entre sus fines y objetivos: “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (Ley 13.688/07).

A la luz de lo planteado por la ley recién mencionada, en el campo específico de los Documentos Curriculares<sup>6</sup> de la escuela secundaria bonaerense, las nociones de *diversidad* e *interculturalidad* comenzaron a tener una presencia más relevante desde comienzos de la última década (2007).

Como ideas centrales de los documentos curriculares en relación con la interculturalidad y la diversidad cultural podemos identificar la insuficiencia del reconocimiento de la diversidad y la diferencia para avanzar en la interculturalidad; la necesidad de concebir la interculturalidad entrelazada con la concepción de ciudadanía para afrontar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica; la interculturalidad entendida como autopercepción de uno mismo y de su cultura; la interculturalidad como reconocimiento del valor único de cada interpretación del mundo; la interculturalidad como el tratamiento de la diversidad, las visiones

---

5 En el ámbito de las políticas educativas nacionales, cabe recordar la modificación del anteriormente denominado “Día de la raza” por el “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. Decreto Presidencial 1584/2010 publicado el 3 de noviembre de 2010.

6 Entre ellos podemos mencionar los Diseños Curriculares, producidos por la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, en línea con el Marco General de Política Curricular, el cual otorga sustento teórico, filosófico-epistemológico, ideológico y ético-político a los documentos curriculares. Ambos forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires.

de y sobre los otros en los escenarios escolares; la primera premisa de la interculturalidad: somos y nos constituimos en “sujetos en relación con otros”.

Como podemos observar, los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que datan de hace aproximadamente una década y todavía se encuentran vigentes, sostienen una concepción específica de la interculturalidad y crítica de la *diversidad cultural*. A diferencia de aquello que señala la Ley Nacional del año 2006, aquí la interculturalidad es entendida de un modo más amplio, ya que no se restringe a los pueblos originarios. Al mismo tiempo, la noción de interculturalidad se cruza con otras nociones clave como las de: ciudadanía, cultura, desigualdad económica y, por supuesto, diversidad cultural. A continuación veremos qué sucede con estas concepciones en el caso de la escuela donde estamos desarrollando el trabajo de campo en la actualidad, teniendo en cuenta que:

La diversidad, como todos sabemos, constituye una categoría que, en lo formal, aparece con creciente legitimidad en el sistema educativo. Sin embargo, también sabemos que esta legitimación frecuentemente se ha usado para justificar la creación de circuitos de escolarización desiguales. En los últimos años, esta legitimación de la diversidad y sus distintos usos se asocia a los enfoques de las denominadas políticas interculturales (Diez, Novaro, 2014: 199).

En este sentido, este trabajo retoma la tensión en torno a la conceptualización de la interculturalidad propuesta por Catherine Walsh (2010), quien señala la necesidad de “hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Op. Cit. 76). Como veremos a continuación, al menos en el caso de la experiencia en la escuela que nos convoca, esta tensión se encuentra presente, latente.

### **Situaciones escolares**

Pensar en *situaciones* nos remite a un intento por reflexionar a partir de la experiencia de habitar la cotidianeidad escolar. Sin embargo, en tanto experiencia



acotada y en curso, supone una reflexión inmanente, fragmentaria. Estas situaciones reconstruidas y narradas a partir de nuestros registros etnográficos y de las producciones colectivas que hemos podido realizar en el marco del proyecto de reconstrucción histórica ya mencionada, resultan una materia prima pertinente que nos provee pistas o indicios acerca del modo en el cual las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, del origen migrante de los estudiantes y de las estigmatizaciones se ponen en juego en la escena escolar. Es decir, nos permiten comenzar a identificar núcleos problemáticos a partir de los cuales poder generar herramientas para repensar la interculturalidad en el aula y en la formación docente.

*“Son todos nacidos acá”<sup>7</sup>*

Cuando uno llega a una escuela y se presenta como investigador, de inmediato surge la pregunta acerca del tema de indagación. Más allá de que uno pretenda hacer una investigación que involucre la participación de la comunidad educativa, uno lleva consigo un interés, una serie de preguntas, un problema que no siempre forma parte del repertorio de necesidades y problemáticas escolares. Cuando presenté mi tema a la directora de la escuela, éste provocó sorpresa. La idea de que los estudiantes fueran migrantes o hijos o nietos de familias migrantes no aparecía como un dato de la realidad. Esta escena se repitió en diferentes charlas con miembros de la escuela: el secretario, el jefe de preceptores, personal de maestranza y diversos profesores y profesoras. Algunos de ellos solo vincularon esa característica de las familias del barrio, a sus orígenes. Y, en parte, tenían razón. Demostrar que los estudiantes poseían un presente o pasado migrante se transformó, entonces, en un desafío.

El primer material de consulta fueron los registros de asistencia. Como todavía no había comenzado el ciclo lectivo, de inmediato el secretario sacó los registros del año anterior (2016) y comenzó a dictar. Yo, mientras tanto, anotaba la cantidad de estudiantes según el lugar de nacimiento. Efectivamente, sobre una matrícula de aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en 22 divisiones, solo 14 habían nacido en otras provincias o países: 1 en Misiones, 2 en Perú, 8 en

---

<sup>7</sup> Esta situación escolar ha sido analizada en forma comparada en el artículo: Groisman, Lucía Vera y Hendel, Verónica (2017). “Interpelaciones identitarias y efectivización del derechos a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 5-24.

Bolivia, 2 en Paraguay y 1 en Chile. Sin embargo, el contacto con los estudiantes en el aula nos permitió aproximarnos a sus trayectorias de vida. Allí, el origen o pasado migrante apareció en toda su magnitud. Solo una estudiante, sobre un total de 50 (dos divisiones de adultos), reconoció no tener en su familia padres o abuelos que hubieran migrado desde el interior o desde países limítrofes.

La invisibilidad del pasado o presente migrante de los jóvenes y adultos que estudian en esta escuela continúa como un tema a indagar, a reflexionar. ¿Por qué permanece invisibilizado? ¿A qué se debe que, incluso los mismos estudiantes, hayan naturalizado o nunca hayan preguntado en sus familias por su pasado y sus antepasados? ¿Qué sucede cuando comienzan a indagar? ¿Qué instancias de producción de conocimiento se abren? ¿Cómo repercute sobre sus representaciones sociales acerca de la interculturalidad? ¿Y sobre sus procesos identitarios?

#### *La mirada de “los otros”*

M. llegó a la escuela hace dos años y al barrio hace cinco. Vino de Cochabamba, Bolivia, luego del fallecimiento de su padre. Su hermana, sin embargo, vive en el barrio desde la década de 1990 y su cuñado habría llegado en 1974. M. habla de su llegada a la Argentina “como si hubiera sido ayer”. Sus recuerdos son vívidos y describen diversas situaciones de estigmatización y discriminación que nos brindan herramientas para reconstruir su trayectoria socioeducativa, su historia de vida. Si bien se trata de un recorrido singular, el valor de su testimonio ilustra el devenir de una joven migrante en el barrio, en el trabajo y en la escuela. Reflexiones construidas a la luz de su experiencia nos brindan herramientas para repensar algunos de los desafíos que se le plantean a la educación intercultural crítica.

En el barrio, hace referencia a una discriminación sistemática, cotidiana hacia los migrantes de países limítrofes<sup>8</sup>. En el caso de las familias procedentes de Bolivia, en particular, es posible observar que, al igual que en otros barrios, algunas están a cargo de la mayoría de las verdulerías del barrio y otras trabajan

---

<sup>8</sup> He recibido numerosos comentarios que van en este mismo sentido a lo largo de los últimos meses. Sin embargo, hasta el momento, solo M. ha sido capaz de relatar y describir esos actos de discriminación. Seguimos indagando para ver qué formas adoptan y en qué representaciones sociales y puntos de vista se sustentan, así como cuál es la encarnadura concreta.

atendiendo los puestos de la feria del barrio, que funciona varios días a la semana. La discriminación vinculada a su nacionalidad es descrita con relación a la existencia de códigos entre los distintos grupos o bandas que habitan el barrio. La relación con la policía y el modo que esa relación adopta también adquiere relevancia. Estas prácticas de discriminación, a las cuales hace referencia M. en la intimidad de una charla, habían sido mencionadas al pasar y sin darle relevancia alguna, por otros profesores.

En el trabajo, M. narra su primer empleo en una fábrica textil. Aquí emergen los conceptos de “superación” y de “autosuperación”. M. narra haber negociado su sueldo al ingresar a una fábrica por primera vez, cuando recién había llegado de Bolivia. También el modo en que defendió sus derechos no aceptando realizar labores que no estaban previstas en su contrato. A lo largo de su relato, M. se piensa constantemente desde una perspectiva comparativa, donde aparece fuertemente la idea de que los argentinos no tienen “espíritu de autosuperación” (a diferencia de los bolivianos). M. volverá sobre esta idea una y otra vez a lo largo de la conversación. M. también hace mención, en numerosas ocasiones, a la Constitución Nacional Argentina y a los derechos que allí le son reconocidos a quienes provienen de otros países: “Los argentinos no conocen ni sus propias leyes”, afirma.

En la escuela; en el marco de su *racconto* sobre las situaciones de discriminación, M. se detuvo de modo especial en aquellas vividas en el marco de la escuela. Sin perder la perspectiva comparativa Bolivia-Argentina, M. recordó con signos de añoranza aquel sistema educativo “estricto y exigente” de Bolivia en el cual realizó sus estudios primarios. Esas características fueron asociadas a la evaluación permanente de saberes, muchas veces de carácter memorístico, a la importancia de la limpieza y apariencia de los estudiantes, al respeto por los maestros. También realizó una valoración muy fuerte de la enseñanza de otras lenguas y de la decisión de Evo Morales de que esas otras lenguas enseñadas fueran lenguas originarias. Aquí aparecieron con fuerza las referencias a los estudiantes bolivianos y su deseo o voluntad de “superación” (a diferencia de los argentinos “vagos”)<sup>9</sup>. Las prácticas de discriminación descritas en el contexto

---

9 Otros estudios realizados en contextos de fuerte presencia de la comunidad boliviana dan cuenta de la presencia de este tipo de valoraciones relativas a la comparación entre la educación en Bolivia y en Argentina, desde la perspectiva de las familias migrantes. Véase, por ejemplo, Novaro, Gabriela y Trino Cazón, María Kelly. “Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes

escolar dan forma a un repertorio que abarca desde actitudes corporales y gestos por parte de sus compañeros/as hasta estigmatizaciones y la asignación de calificaciones más bajas por parte de los profesores en los trabajos grupales. Aquí cabe agregar la presencia de escritos insultantes en las paredes de algunas aulas, que dicen: “Boliviana p...”.

Otro contraste sugerente señalado por M. es el que ella plantea entre “el barrio” (el complejo habitacional del Barrio Ejército de los Andes-Carlos Mugica) y “la villa” (Villa Celina). El primero emerge asociado discursivamente a una situación de encierro, de falta de espacio, de extrañamiento; el segundo, a su Bolivia natal, a la presencia de casas con terreno, de gente sentada en la vereda y niños jugando. M. vuelve una y otra vez sobre esta percepción dual de los territorios. Entre la villa (donde vive parte de su familia) y el barrio (donde vive ella junto a la familia de su hermana), M. se inclina claramente por la primera. A tal punto que, mientras esta investigación es desarrollada, M. decidió mudarse a otro distrito, aunque sigue asistiendo a la escuela del barrio.

A partir de este registro de las conversaciones sostenidas con M. y con otros actores que habitan la escuela (profesores, secretarios y directivos) emergen las siguientes preguntas: ¿Cómo interactúan los docentes con las culturas de los estudiantes? ¿Y con sus saberes y experiencias? ¿En qué concepciones de la interculturalidad se fundamentan? ¿Cómo impactan las situaciones de discriminación sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes migrantes y su autoestima? ¿Qué experiencias y saberes quedan “afuera” del aula? ¿Qué mecanismos, representaciones y experiencias formativas habilitan esa “exclusión”?

#### *“Mi mamá de mi habla quechua”*

En el marco de una jornada de reflexión sobre la desaparición de Santiago Maldonado, militante por los derechos de la comunidad mapuche, llevada a cabo en agosto de 2017, se produjo un intercambio áulico con el objetivo de reflexionar sobre los pueblos originarios y su situación actual. Recuperamos esta situación escolar porque, en ella, la apelación a los saberes y culturas de las

---

bolivianos en dos localidades de Buenos Aires”. Jornadas “Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014”. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 27 y 28 de octubre de 2016.

estudiantes, es decir, a ellas en tanto sujetos con historia, saberes y experiencias habilitó la visibilización de dimensiones interculturales que hasta el momento no habían emergido en el contexto del aula.

A continuación transcribimos parte de ese intercambio, para luego reflexionar sobre el mismo:

P1: ¿Quiénes son los mapuches?

A1: Una tribu de...

A2: de indios.

P: Un pueblo originario de la Argentina. ¿Quiénes son los pueblos originarios? ¿De dónde salieron?

A2: Vaya a saber (risas)

P2: Ustedes deberían saber, porque algo vimos. Acá me parece que M. (alumna originaria de Bolivia) sabe, porque estos pueblos originarios (enfaticando), así se les dice, o pueblos indígenas porque la presencia de los pueblos originarios es muy importante en Bolivia. De hecho, Bolivia habla muchas lenguas.

M: Ah, sí.

P: ¿Y de dónde vienen esas lenguas originarias? Si son originarias nos remiten a un origen. ¿Un origen previo a qué? ¿A la llegada de quién?

A1: A la llegada de...

A3: de Colón

P: Claro

M: Claro, porque América en sí antes eran todos. ¿Cómo se dice? Indios. Hablaban otras lenguas. Cuando, cuando vinieron de allá a acá. Vinieron los sacerdotes, vinieron todos tratando...ellos no sabían cómo hablar acá, entonces no sabían cómo llegar a una cultura. Ni cómo los padres dar, hablar con una persona, porque cada persona en cada país, no era país sino cada pueblo, cada indio, tenía su creencia, en el sol, en el..., y cada uno tenía su ídolo. Entonces ellos no sabían cómo combatir eso. Por eso acá, en la Argentina, se ve Buenos Aires todo bien pero en el Chaco, en otras provincias, hay indígenas (enfaticando) y hay personas que no son la lengua español que hablan sino que tienen sus propias lenguas. O sea, todo América es así. Cada país tiene como un pueblo originario.

A través de este intercambio inicial es posible observar, por un lado, un cierto grado de desconocimiento de las estudiantes acerca de las culturas originarias y el

proceso de la conquista (que en otros pasajes de la misma situación es planteado por las estudiantes en términos de “encuentro amigable entre culturas”); por otra parte, la apelación a la estudiante originaria de Bolivia como portadora de *el saber* sobre el tema en cuestión. Si bien esto último se fundamenta en el conocimiento de la profesora con relación a la trayectoria de la estudiante, resulta difícil no leer allí una cierta estigmatización que queda en evidencia cuando el resto de las estudiantes, habilitadas por esta última intervención, comienzan a poner sus historias en juego, dando cuenta de que la diversidad de sus experiencias y culturas: “En Paraguay hablan el guaraní” (descendiente de paraguayos), “Mi papá, eh, habla guaraní”, “Yo tuve un novio paraguayo”, “Mi papá, la mamá es de Misiones, el papá de Paraguay. Mi mamá, los papás son de Bolivia”, “Por ejemplo, mi mamá de mi habla quechua”.

El despliegue áulico de estos saberes nos remite a cierta presencia, en la docente y en otros actores escolares, de aquello que Gualdieri y Vázquez (2017) denominan “ideologías normativas”. Término empleado para nombrar a aquellas ideologías que “ocultan la heterogeneidad y dinamicidad de los fenómenos lingüísticos y culturales naturalizando un modelo ideal, universal, único, ‘normal’” (Op. cit. 34). No se trata aquí de responsabilizar a sujetos individuales sino, más bien, de analizar, a la luz de situaciones escolares, los límites, alcances y desafíos que la educación intercultural crítica nos plantea en la actualidad. La invisibilidad de las historias y culturas de los estudiantes en el espacio educativo a partir del cual estamos reflexionando, nos conduce a preguntarnos por los límites de concebir a la interculturalidad sólo en términos de la población migrante proveniente de otros países. Tal como muestra el intercambio áulico, muchas estudiantes tienen familiares y amigos que han migrado desde otros países y provincias y esas culturas, de diversos modos, también son suyas. Entendemos que en un contexto de gran desigualdad social, la invisibilización y/o desconocimiento de los y las estudiantes, en tanto sujetos con trayectorias, historias y culturas diversas implica un cierto grado de desvalorización que debemos analizar en profundidad. Desvalorización que actúa sobre sus trayectorias escolares y sociales y que nos plantea una serie de preguntas:

¿A qué se debe la persistencia de concepciones acerca de los pueblos originarios y la conquista que han sido debatidas y criticadas desde los espacios de formación docente a lo largo de las últimas décadas? ¿Qué papel desempeñan los medios

de comunicación en la producción y reproducción de estas nociones? ¿De qué modos las identidades étnicas se entrecruzan con identidades de clase? ¿Qué incidencia real han tenido las concepciones de la interculturalidad presentes en la legislación educativa que hemos analizado? ¿Es posible hallar algún tipo de potencialidad transformadora en la interpelación a los saberes e historias de los y las estudiantes? Si fuera así, ¿cómo promover este tipo de prácticas en las escuelas secundarias?

### **A modo de conclusión**

A lo largo de este trabajo hemos realizado un primer análisis de una experiencia de trabajo de campo que estamos desarrollando actualmente en la escuela secundaria de jóvenes y adultos ya citada. Algunas de las ideas principales que se desprenden del mismo son, en primer lugar, que se trata de una escuela con un altísimo porcentaje de población migrante y, sobre todo, hijos/as de migrantes internos y, en menor medida, de familias provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú.

En segundo lugar, que esta característica diversa de la población escolar tiende a ser “desconocida” por los profesores y autoridades de la institución. Esto puede ser interpretado como producto de una visión de la *diversidad cultural* asociada, principalmente, a la población proveniente de otros países o descendiente de familias indígenas. También nos habla de la presencia de una cierta idea de homogeneidad en las concepciones sobre *cultura* y *lenguaje*, que invisibiliza la red de sentidos que implican (Gualdieri, Vázquez, 2017). La naturalización de la cultura hegemónica y la deslegitimación del uso y conocimiento de ciertas lenguas puede conllevar la invisibilización de la diversidad de culturas de los sujetos que habitan los espacios escolares. Esto se sustenta en la constatación de que, en la mayoría de los casos, las propias trayectorias de vida y escolares de los estudiantes adultos y sus familias no han sido indagadas, problematizadas ni traídas a escena en el ámbito escolar, al menos en los años recientes.

Por otra parte, la presencia en los jóvenes y adultos de representaciones sociales que vinculan la conquista española de América a un “encuentro entre culturas” nos plantea interrogantes relativos a las transformaciones efectivamente operadas

en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escuela secundaria, más allá de las políticas educativas desplegadas en el ámbito nacional y bonaerense durante la última década.

Por último, consideramos que el contexto de desigualdad económica, social y cultural que caracteriza al barrio en el cual la escuela se encuentra emplazada refuerza las prácticas estigmatizantes que atraviesan a toda la sociedad. Sin embargo, a partir de la experiencia de trabajo se observa que el aula puede transformarse en un espacio sumamente fecundo de investigación, crítica, reflexión y producción de conocimiento situado.

### **Bibliografía**

CRAVINO, A. y CRAVINO, M. C. (2004). “Barrio ejército de los andes (“Fuerte Apache”): evaluación crítica de una intervención urbana - Fundación y Conflicto”. *VI Jornadas de Sociología*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB* (coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo). La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2006). *Marco General para la Educación Secundaria Básica*. La Plata, DGCyE.

DIEZ, L. y NOVARO, G. (2014). “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural”. En VILLA, A.I. y MARTÍNEZ, M. E. (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires, Noveduc.

GROISMAN, L. V., HENDEL, V. (2017). “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa*, São Carlos, vol. 3, pp. 5 – 24.



GUALDIERI, B. Y VÁZQUEZ M. J. (2013). “La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies, Argentine*, n°2: “L’interculturel en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives”, pp. 47-56.

\_\_\_\_\_ (2017). “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36.

HENDEL, V. (2017). “La diversidad cultural en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense”. *Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad*. Cátedra Abierta Intercultural-Universidad Nacional de Luján.

LLOMOVATTE, S. y KAPLAN C. (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Noveduc, Buenos Aires.

NOBILE, M. (2016). “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”. *Última década*, 24(44), pp. 109-131.

NOVARO, G. y TRINO CAZÓN, M K. (2016). “Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires”. Jornadas “Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014”. IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

PACECCA, M. I. (2017). “El absurdo de la extranjería”. *Revista Anfibia*. Buenos Aires, UNSAM.

PINEAU, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO.

PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

TENTI FANFANI, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

THISTED, S. (2014). “Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrante e indígenas”. En VILLA, A.I. y MARTÍNEZ, M. E. (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.

WALSH, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

**Verónica Hendel:** Doctora en Ciencias Sociales. Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján/CONICET. Investigadora asistente CONICET. vero\_hendel@yahoo.com