

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü

<http://kimelu.mdp.edu.ar/>

Licenciatura en Trabajo Social

Tesis de Trabajo Social

2017

La interculturalidad en el ámbito educativo

Casado Zubiaurre, Mariana

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/133>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Tesis

La interculturalidad en el ámbito educativo



Casado Zubiaurre Mariana & Franzese Paula.

Directora: Lic. Palacio Alicia

Co-directora: Doc. Hermida María Eugenia

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Cs. De la Salud y Trabajo Social.

Tema

Interculturalidad. Educación Intercultural. Inmigración interna y limítrofe.
Identidad cultural.

Denominación

La interculturalidad en el ámbito educativo. Análisis del caso de la Escuela
Primaria n°8 “Francisco Narciso Laprida”

Palabras claves: interculturalidad- educación intercultural- migración interna-
inmigración boliviana- educación primaria- práctica educativa- trabajo social

Resumen

El presente es un trabajo de investigación presentado como trabajo final o tesis de grado para la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo del mismo es explorar las formas en que la interculturalidad, entendida desde un pensamiento crítico, atraviesa las prácticas educativas.

Se indaga en la educación intercultural desde un pensar situado en una escuela ubicada en el cordón frutihortícola de la ciudad de Mar del Plata. La interculturalidad es problematizada desde el pensamiento decolonial para deconstruir las subjetividades que el sistema-mundo colonial impone a través de un discurso moderno eurocéntrico y racializado, que se reproduce en el sistema educativo de nivel primario. Enmarcado desde el trabajo social, el presente estudio rescata aquellas prácticas educativas que apuntan a la transformación de estructuras, relaciones e instituciones. Asimismo, se recuperan y analizan aquellos espacios de intercambio que permitan la reproducción y la construcción de formas de ser, pensar, sentir y relacionarse otras.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a Claudia Piottante, directora de la EP N°8, por recibirnos siempre con los brazos abiertos. A las directoras del presente trabajo por guiarnos en este tramo final de la carrera. Y a nuestras familias por apoyarnos siempre en este largo proceso.

Índice

Introducción	1
Estado de la cuestión	3
Capítulo I Metodología de la investigación	5
I.1 Problema de investigación	5
I. 2 Objetivo general	5
I.3 Objetivos específicos	5
I. 4 Aspectos metodológicos	5
I. 5 Descripción del objeto de estudio	6
I. 6 Unidades de análisis	7
Capítulo II Interculturalidad y pensamiento decolonial	12
Capítulo III Inmigración Argentina	20
III. 1 Políticas migratorias en Argentina	20
III. 2 La inmigración limítrofe	27
III. 3 Ley 25.871, modificación por el DNU 70/2017 Poder Ejecutivo Nacional	37
Capítulo IV Educación	42
IV. 1 Aproximaciones genealógicas al pensamiento crítico y decolonial	42
IV. 2 Teorías críticas y teorías conservadoras de la educación	43
IV. 3 Pedagogías críticas	50
IV. 4 Freire y la pedagogía del oprimido	55
IV. 5 Pedagogías decoloniales y educación intercultural	58
IV.6 La escuela y la construcción de una perspectiva intercultural	61
Capítulo V Educación intercultural	65
V. 1 La legislación nacional a través del tiempo	65
V. 2 Políticas educativas y pueblos originarios	72
V. 3 La educación intercultural en nuestro suelo. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688	76

V. 4 La educación intercultural como práctica político pedagógica	80
V. 5 La educación intercultural como estrategia decolonizadora	85
Capítulo VI Trabajo social	93
VI. 1 Inserción profesional del trabajador social en instituciones educativas de nivel primario de gestión pública	93
VI. 2 Cuestión social e intervención decolonial	97
Capítulo VII Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	108
Bibliografía	120
Apéndice	121

Introducción

El presente trabajo se constituye como tesis de grado para el título de Lic. en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Surge ante la necesidad de profundizar el análisis y la comprensión de la educación intercultural desde un pensar situado.

Para ello se exploran las prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad llevadas a cabo en la escuela primaria N° 8. Esta es una de las escuelas ubicadas en el cordón frutihortícola de Mar del Plata. Pertenece al sistema educativo provincial de gestión pública que se encuentra emplazada a cinco kilómetros del Paraje Loma Alta, conocido como “Coyunco”, en el kilómetro 16 de la ruta 226. Se encuentra inscripta en la categoría 2 y posee desde el año 2012 la extensión de la jornada escolar otorgada a través de la Resolución 3591/11. Casi la totalidad de los alumnos son hijos de trabajadores rurales en relación de dependencia, en su mayoría con ascendencia boliviana o paraguaya y migrantes del norte argentino que se desplazan según los tiempos de cosecha. La diversidad cultural se expresa con mayor fuerza en esta comunidad debido a las diferentes procedencias de los alumnos y su grupo familiar.

La presente investigación es producida a partir de interrogantes surgidos a quienes escriben, en el marco de las prácticas pre-profesionales de la cátedra Unidad de Práctica Integrada Nivel I, II y III en el período 2010-2012. Debido a ello, existía un conocimiento previo de dicha comunidad educativa y su contexto inmediato.

Las prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad serán analizadas en base a los núcleos problemáticos, tales como: interculturalidad, migración, educación, e intervenciones en trabajo social. Se considera oportuno indicar que estos han sido cuidadosamente seleccionados a efectos de echar luz sobre el problema definido, con apoyo del conocimiento previo de esta comunidad educativa.

El diseño de la investigación es de tipo exploratorio descriptivo. Se implementará el método etnográfico como práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de sus miembros y problematizar la educación (Guber, 2001) desde la interculturalidad crítica.

El siguiente trabajo consta de VII capítulos. Primero se definen los objetivos que estructuraron la presente investigación, el planteamiento del problema y el diseño de investigación del presente trabajo.

En el segundo capítulo se realiza una aproximación a la categoría interculturalidad y el pensamiento decolonial, donde descansan los principales supuestos que cimentan el presente trabajo.

A continuación se aborda la inmigración como derecho y estrategia de vida. Se analiza el abordaje de la misma desde el Estado a través de las políticas públicas a lo largo de la historia. También se localiza el análisis en la población donde se realiza la presente investigación.

En los capítulos IV y V se enuncian las teorías de la educación y las pedagogías más influyentes en la escuela argentina y en el análisis de la educación. Se exponen las leyes de educación nacional y se historiza brevemente la relación del estado con la diversidad cultural, como política de alteridad que busca homogeneizar sistemáticamente a la población a través de la educación. Asimismo se estudia la educación intercultural tanto en sus postulados político pedagógicos como en la normativa vigente.

El capítulo Trabajo Social está dedicado a profundizar algunos supuestos del conocimiento disciplinar. Se analiza la inserción profesional en el campo de la educación de nivel primario de gestión estatal. Luego se define la cuestión social conjuntamente al trabajo social con perspectiva decolonial. Se aborda la especificidad profesional en el marco de la educación intercultural, en tanto forma de intervención crítica llevada a cabo desde un pensar situado que conduce a indagar sobre un pensamiento descolonizador. Asimismo, se expone sobre la investigación decolonial desde la disciplina..

Arribando al final, se da lugar a las conclusiones y las posibles líneas de acción alcanzadas a través del presente estudio.

Estado de la cuestión

Iniciamos esta investigación enmarcada en las producciones académicas que han abordado el campo temático que exploramos.

En referencia al estado de la cuestión, a nivel local se rescataron los aportes de Dahul y Labrunee (2015) por presentar un diagnóstico sobre el trabajo infantil en el cordón frutihortícola del partido de General Pueyrredón, en base a discursos de actores educativos que se desempeñan allí. Propone una ampliación de la mirada sobre las prácticas de trabajo infantil que marca una distancia con aquellos discursos que responsabilizan y culpabilizan a las familias de aquellas situaciones. Dicho enfoque trasciende la cuestión legal-normativo enmarcando su análisis en las estrategias familiares de vida. Se exponen las intervenciones que las instituciones educativas llevan a cabo en tanto sistema de protección social.

Continuando, el trabajo de Álvarez M. de los Á. (2014) formula una reflexión en torno a la construcción de las relaciones sociales puntualmente entre los inmigrantes bolivianos y la institución educativa del nivel inicial a efectos de analizar las formas en que se expresa la inclusión social de aquellas familias que conforman esa comunidad educativa. Plantea la presencia de diversos discursos y concepciones que naturalizan prácticas de exclusión y abona su análisis con la categoría de interculturalidad.

En cuanto a la producción académica a nivel provincial, las contribuciones de Himm (2013) en cuanto al quehacer del trabajo social puntualmente en el marco de escuelas primarias. Allí se explora sobre la identidad del profesional marcada además por cambios de paradigmas, pasando de intervenir sobre el control del ausentismo inclusión educativa.

Específicamente sobre educación intercultural bilingüe, se considera relevante el trabajo de Sierra (2008), quien lleva a cabo investigación en una escuela de la provincia de Salta que funciona como “bilingüe y bicultural” desde su creación en el año 1975. Este estudio se enmarca en la concepción de educación intercultural bilingüe, que ubica en la base de su análisis la diversidad cultural de forma indisociable a la desigualdad

social. Se vale de las Pedagogías críticas para analizar la EIB y así enlazar una crítica a la globalización, la mercantilización y el multiculturalismo. Sierra expone una crítica al estudio de la diversidad en el campo de educación, afirmando que se analiza en términos psicologistas y culturalistas, en vista a despolitizar la diferencia.

Fernandez Moujan (2013) realiza un análisis crítico en torno a la pedagogía de la liberación de Freire tomando como eje central la teoría decolonial y poscolonial. La entiende como forma de intervención así como de resistencia cultural, alejándose de la idea de una pedagogía que postula pasos a seguir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Indaga además, sobre la influencia de Fanon en los escritos del mencionado pedagogo.

La autora profundiza en la praxis educativa entendida como acción política liberadora y también reflexiona acerca de los debates sobre la interculturalidad entendida de forma crítica. En este sentido, propone la pedagogía de la liberación como parte de los debates antes dicho.

Tomando estos aportes como insumos de relevancia para nuestro estudio, es que entendemos que nuestro problema de investigación viene a complementar y profundizar estas discusiones, poniendo el foco en las categorías de interculturalidad y educación, para realizar un estudio de las prácticas educativas en la escuela N° 8 y su potencial en términos de interculturalidad crítica. Los resultados de este estudio permitirán aportar a estos saberes relevados, desde la mirada del trabajo social intercultural/decolonial.

Capítulo I Metodología de la Investigación

En este capítulo explicitaremos los elementos básicos de nuestro diseño de investigación y del trabajo de campo desarrollado.

I. 1 Problema de investigación

Según lo expuesto y en concordancia con la teoría decolonial se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué formas la interculturalidad interpela las prácticas educativas?

I. 2 Objetivo general

- Explorar las formas en que lo intercultural atraviesa las prácticas educativas en la escuela primaria n°8 Francisco Laprida durante el ciclo lectivo 2017.

I. 3 Objetivos específicos

- Reconocer las estrategias institucionales que se llevan a cabo a fin de respetar las identidades culturales de niños y niñas.
- Analizar las prácticas educativas que favorezcan la educación intercultural.
- Describir la relación entre la escuela n°8 y la familias de la comunidad educativa.
- Describir las particularidades de las intervenciones del trabajador social en contextos educativos e interculturales.
- Analizar el proyecto institucional de la EP N°8.
- Identificar estrategias para asegurar la continuidad escolar de los y las alumnas.
- Analizar la normativa respecto a la educación intercultural.

I. 4 Aspectos metodológicos

El diseño de esta investigación es de tipo exploratorio descriptivo de carácter

cualitativo debido a la naturaleza del problema. Dentro de la metodología se implementó en una primera etapa de carácter heurístico, la recopilación del material bibliográfico pertinente, consiste en fuentes primarias y secundarias a fin de efectuar la selección previa de núcleos significativos.

Este procedimiento fue realizado a través de la lectura, el análisis y el desarrollo de los núcleos conceptuales fundamentales. Complementariamente se implementó el método etnográfico, cuyo propósito es “estudiar la vida social y cultural de una comunidad, vecindario, grupos humanos lo más naturalmente posible y en profundidad.” (Sautu, 2005, p. 41)

La investigación se configuró con el fin de generar conocimientos respecto a un área de vacancia como es la educación intercultural en Partido de General Pueyrredón.

Teniendo en cuenta lo enunciado recientemente, el objetivo central del presente estudio consiste en explorar las formas en que lo intercultural atraviesa las prácticas educativas en la escuela primaria n°8 “Francisco N. Laprida”.

I. 5 Descripción del objeto de estudio

El referente empírico es la escuela primaria N°8 “Francisco Narciso Laprida”. Allí se tomaron como referencia las prácticas relevadas durante el ciclo lectivo 2017. Dicha institución educativa se encuentra ubicada a cinco kilómetros de la Ruta 226 a la altura del kilómetro 16 Paraje “Loma Alta” conocido popularmente como “El Coyunco”. Respecto a su contexto inmediato se caracteriza por contar con un gran porcentaje de población migrante proveniente del norte de Argentina, Bolivia y Paraguay que se emplean en quintas y campos destinados a la producción frutihortícola como tomate lechuga, espinaca y otras verduras de hojas, frutilla y kiwi. También se incorporan a actividades tales como la construcción de ladrillos y el tambo. Esta zona forma parte del cordón frutihortícola, el cual se compone de 13 mil hectáreas ubicadas alrededor de la ciudad de Mar del Plata.

Actualmente la EP N° 8 cuenta con 172 alumnos, desde el año 2012 la matrícula ha ido incrementándose debido a su incorporación al régimen de Jornada Extendida, solicitada con un claro objetivo: disminuir el trabajo de los niños/as en las quintas. En tiempos de cosecha las unidades familiares requieren de la incorporación de todos los miembros de la familia para lograr cumplir con la cosecha de las extensiones de tierra que les son

asignadas. Según lo manifestado por la directora de dicha institución, antes los alumnos provenían de la zona rural aledaña, pero a partir del 2012 comienzan a asistir de otros barrios, viéndose diversificada su matrícula. No obstante ello, una de las características que persiste y resulta significativa para el presente trabajo, es que un gran porcentaje de la matrícula escolar son niños/as hijos de Bolivianos o Paraguayos, y en menor medida nacidos en Bolivia o Paraguay. Entre otra de las características, en estas familias migrantes la lengua materna es el quechua, el aymara o el guaraní. La diversidad cultural se manifiesta cotidianamente en el escenario escolar.

I. 6 Unidades de análisis

En cuanto a las unidades de análisis, en el marco de dicho trabajo se entiende como prácticas educativas, aquellas acciones llevadas a cabo por los integrantes de una institución educativa de manera planificada o espontánea, consciente o inconscientemente, en pos de atravesar un proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de los contenidos estipulados formalmente y el ideario institucional.

“La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.” (Gómez López, 2008, p.31)

En este sentido seguimos a Freire en relación a los caminos que debieran andar las prácticas educativas

“(…) en una práctica educativa progresista se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. (...) busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado.” (Freire, 1992, p. 95).

Las prácticas pueden darse tanto en el currículo formal como en el currículo oculto, y pueden manifestarse en múltiples áreas. En este caso se indaga respecto de aquellas que se ven interpeladas por la interculturalidad.

En relación a la interculturalidad que atraviesa dichas prácticas educativas se puede decir que si bien la diversidad cultural se expresa de múltiples formas, no toda diversidad cultural produce interculturalidad en los términos a los que nos acotamos. Se concibe la interculturalidad como un proceso dinámico de interacción entre sujetos de distintas culturas y grupos sociales. Entendida de manera crítica, debe tener cuenta las asimetrías de poder derivadas de la cuestión social. Esta mirada no se agota en la tolerancia y respeto entre los actores sociales, requiere una interacción dialógica donde se ponga en cuestión aquellos mecanismos que reproducen la jerarquización de unos sobre otros.

Se puede establecer que en cuanto a su dimensión estructural, la interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009). Parte de un reconocimiento de que la diferencia se construye desde una estructura históricamente determinada desde las potencias mundiales que exportan su cultura y su sistema económico desde el periodo colonial. A partir de los procesos de colonización y de colonialidad se jerarquiza a ciertos grupos sociales y se inferioriza otros. Como explica Quijano (2000), “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo” (p. 123).

A su vez, el patriarcado como construcción cultural constituye relaciones políticas entre los géneros, es decir basadas en la desigualdad de poder (Millet, 1970). Sin embargo, como construcción cultural éste adquiere diferentes características en cada sociedad. “El patriarcado en América Latina tiene características propias de las culturas indígenas, cruzadas por un racismo normalizado por el colonialismo interno.” (Gargallo, 2013, p. 174).

Las diferencias no sólo se constituyen inherentes a lo diversidad cultural, sino que también se encuentran presentes en cada interacción social. Valoradas positivamente favorecen la comunicación y permiten sortear cualquier dificultad que pueda surgir de las diferencias culturales.

En el contexto escolar consideramos como prácticas educativas interpeladas por la interculturalidad aquellas que tienen en cuenta las diferencias culturales, las

desigualdades de clase, género y entre culturas, o valoran positivamente las diferencias entre culturas. Nos posicionamos desde la interculturalidad entendida de manera crítica y desde un pensar situado. Intentando superar las tendencias asimilaciones o folclorizantes que minan la educación intercultural en la cultura colonial en la que estamos inmersos.

Para el presente trabajo se analizará por un lado, la concepción de interculturalidad por parte de los educadores y los educandos, ya que ésta se presenta como estructuradora de las prácticas educativas atravesadas por la misma. Para fines analíticos se construyeron las siguientes categorías de prácticas educativas interpeladas por la interculturalidad, según el espacio y la forma en la que emergen.

Institucionales: dan cuenta de la organización interna y de la filosofía institucional. Los indicadores que tendremos presentes son: la presencia de elementos simbólicos culturales de diversos pueblos; las intervenciones de los docentes ante situaciones de discriminación; la presencia de otros idiomas y estrategias de comunicación, las estrategias que se emplean para favorecer la permanencia y la continuidad de las trayectorias escolares de las y los alumnos, ciertas singularidades en los actos escolares y modificaciones de los protocolos de ceremonia de los mismos.

Áulicas: aquellas que se dan en situación de clase. Serán observables la incorporación de prácticas y elementos culturales; el intercambio de anécdotas o narrativas que comparten los alumnos espontáneamente en el aula contando sobre las tradiciones de sus familias y sus lugares de origen; las estrategias empleadas por las docentes para fomentar la participación en sus alumnos; la organización espacial de los alumnos y docentes durante las clases; las formas de revisión histórica sobre la participación de los pueblos originarios y otras naciones latinoamericanas previas y posteriores a la conformación del estado nación.

De vinculación con la comunidad: aluden al mutuo intercambio entre la institución y la sociedad en la que se inserta en su contexto inmediato. Pueden registrarse el desarrollo de talleres y actividades llevadas a cabo por actores externos a la escuela; el desarrollo de proyectos escolares en los que la escuela sale del espacio institucional; y proyectos escolares en los que la escuela invita a la comunidad a asistir, ya sea como observadores de las actividades o como participantes de las mismas.

Intervención social: nos referimos a las enmarcadas en la praxis del trabajador social desde la perspectiva intercultural.

Así mismo resultan transversales a las prácticas educativas de toda la institución (institucionales, áulicas, de vinculación con la comunidad y de intervención social):

- las expresiones artísticas tanto como medio de expresión y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El arte es el medio preferencial para trabajar la interculturalidad y es parte del proyecto educativo institucional.

-la importancia de la escucha activa y la utilización del diálogo para favorecer las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los intercambios dialógicos fueron presentados constantemente durante la construcción de la metodología y el trabajo de investigación en campo.

Las fuentes de información son primarias y secundarias respecto del objeto de estudio seleccionado, ya que se intenta comprender el fenómeno social desde la propia perspectiva de los actores (Guber, 1991), y de fuentes secundarias principalmente documentales.

El universo y las unidades de análisis fueron analizadas a la luz de los conceptos de interculturalidad, educación, educación intercultural y trabajo social. De igual modo se analizó el contexto en el cual se insertan los sujetos que participan de dichas prácticas. Por un lado se analizó el corpus de documentos, leyes, disposiciones y reglamentaciones propias de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que puedan generar información relevante sobre el universo de estudio. Por otro lado las prácticas educativas interpeladas por la interculturalidad en la EP 8 fueron develadas a través de diversas técnicas de investigación tales como la observación participantes a lo largo de la jornada escolar; en actos y actividades especiales; entrevistas a los alumnos de 4° y 6°; a las maestras de grado de 1°, 4°, 6°, la docente de música de 3° y 4°, a los directivos y a la orientadora social. También se analizará el Proyecto Educativo Institucional de la EP n° 8, las fichas de ingreso de los alumnos de 1° y 4° (división A y B) grado; el informe socioeducativo de 1° grado; y otros documentos relevantes.

El carácter de la muestra es teórico o intencional (Glaser y Strauss, 1967). El cierre de la muestra se dió por saturación, es decir, hasta que no se aportan nuevos datos significativos para la problemática de conocimiento.

Capítulo II Interculturalidad y pensamiento decolonial

En este capítulo comenzaremos a delinear la interculturalidad como una de las categorías centrales que estructuran del presente trabajo. Se esbozarán los alcances y los debates sobre la misma. Asimismo se delimitarán los ejes principales de las teorías decoloniales que han servido de base para problematizar la interculturalidad.

En el contexto actual latinoamericano es preciso definir la interculturalidad como objeto de estudio transdisciplinario, dejando de ser materia exclusiva de la antropología para pasar a ser objeto de estudio común a todas las ciencias sociales. Al respecto García Canclini (2012) señala “El estudio transdisciplinario, además de una necesidad epistemológica, es una urgencia para abarcar la articulación de variables sociales, culturales y políticas que intervienen en la degradación combinada del capitalismo y la democracia.” (p. 5-6). De esta forma, el trabajo social se inserta en el campo de estudios relativos a lo intercultural, aportando desde su especificidad a la construcción de estos debates¹.

En la actualidad la intensidad alcanzada por el proceso de globalización profundiza los constantes procesos migratorios que se tornan cada vez más dinámicos y visibles irrumpiendo la agenda política de casi todos los países. Esto despierta múltiples y complejas tensiones en la convivencia intercultural entre la población receptora, los migrantes y aquellos pueblos originarios que aún hoy esperan ser reconocidos. Por ejemplo, en nuestro país se visibiliza esa convivencia entre los pobladores de cada provincia, los inmigrantes internacionales, los migrantes internos y los pueblos originarios de la región.

Se concibe la interculturalidad como un proceso dinámico de interacción entre sujetos de diversos grupos sociales. Entendida de manera crítica, debe tener en cuenta las asimetrías de poder derivadas de la cuestión social.

¹ Sobre Interculturalidad, trabajo social y pensamiento decolonial Meschini, Hermida (2016) y Gomez Hernandez en Meschini, Hermida (2017).

Esta mirada no se agota en la tolerancia y respeto entre los actores sociales, requiere una interacción dialógica donde se ponga en cuestión aquellos mecanismos que reproducen la jerarquización de unos sobre otros.

Explicada por Walsh (2002, p. 205)

“Más que apelar a una tolerancia del otro, la interculturalidad [...] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el ‘otro’ pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia... se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”

El término interculturalidad, en los distintos ámbitos adquiere muchos significados según los interlocutores y contextos en los que es empleado. En ocasiones, esos significados son contradictorios o utilizados para enmascarar situaciones de desigualdad. En la actualidad Walsh (2009) engloba tres grandes perspectivas a las que se puede asociar la interculturalidad. Éstas son la perspectiva relacional, funcional y crítica.

- 1) La perspectiva relacional de la interculturalidad la supone como un simple contacto o intercambio entre culturas, sin tener en cuenta las condiciones estructurales en las que se desarrolla dicho intercambio. Es decir que no repara en las desigualdades históricas de poder entre personas, clases sociales, saberes, valores, tradiciones culturales y la matriz colonial que las atraviesa.
- 2) La perspectiva funcional es aquella que coloca a la diversidad en sí misma como eje central de la cuestión, parte del problema de la diversidad o de la diferencia. Si bien se busca promover el respeto hacia la diversidad cultural y el diálogo entre las mismas, su meta es integrar a la diversidad dentro de la cultura dominante. Se torna funcional al modelo capitalista neoliberal vigente en tanto que no cuestiona las

asimetrías sociales y culturales, en pos de asimilar lo diferente a la cultura hegemónica. “El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes” (Walsh, 2009, p. 12)

La interculturalidad entendida de manera funcional es más bien un modo de multiculturalidad. Suele respaldar estrategias políticas destinadas al control del llamado conflicto étnico reproduciendo el statu quo del sistema económico imperante. Suelen inspirar políticas asimilacionistas y no busca cuestionar las desigualdades estructurales de clase, cultura y género.

- 3) La interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009). Parte de un reconocimiento de que la diferencia se construye desde una estructura históricamente determinada desde las potencias mundiales que exportan su cultura y su sistema económico desde el período colonial. A partir de los procesos de colonización y de colonialidad se jerarquiza a ciertos grupos sociales y se inferioriza otros. Como explica Quijano, “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo” (2000, p. 123).

La interculturalidad crítica “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.” (Walsh, 2009, p. 4).

Es una invitación a cuestionar y repensar desde la autocrítica los patrones coloniales profundamente naturalizados, presentes en nuestras relaciones que se necesitan identificar para evitar reproducirlos.

El objetivo de la interculturalidad es

“... implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.” (Rivera en Walsh 2009, p 4)

La interculturalidad, entendida desde una perspectiva crítica es esgrimida dentro la teoría decolonial. Nos referimos al pensamiento decolonial, como conjunto de teorías que realizan a una crítica al llamado “lado oscuro de la modernidad” sobre el que se establece el sistema mundo desarrollado por Wallerstein (1979) según el cual hay países centrales y países periféricos en condiciones de desigualdad de poder. Lo que significa que adoptamos una postura crítica ante la división del sistema-mundo colonial (1992) en el que nos encontramos inmersos como país periférico. Se toma como centro de análisis la experiencia colonial de América Latina a partir del siglo XV. El pensamiento decolonial, si bien es una corriente abierta, hace especial hincapié en el conocimiento latinoamericano como crítica al eurocentrismo del pensamiento occidental.

Pueden señalarse como constructores de la teoría decolonial a Enrique Dussel y Aníbal Quijano. Inspirados en Fanon, un martinico cuyas obras más reconocidas, *Los condenados de la tierra* (1961) y *Piel negra, máscaras blancas* (1952), realiza un análisis de las estructuras de explotación colonial como base del racismo, a través de la experiencia vivida del negro y con éste la de los sujetos colonizados. El negro y los colonizados son para Fanon “los condenados de la tierra”, o “damnés” en el escrito original. El concepto de damnés encarna a quienes viven la deshumanización de la cultura racista y clasista, a tal punto que su existencia y la de poblaciones enteras se torna prescindibles para el blanco occidental. Damnés refiere a la concepción ontológica del “no ser” que desarrolla en *Piel negra, Máscaras Blancas* (1952), hace referencias a aquellos que construyen su subjetividad a través de los ojos del opresor y están dedicados a su servicio.

Por otro lado Dussel, quien forma parte de la filosofía de la liberación, realiza una exhaustiva crítica a la filosofía clásica clasificándola de eurocentrista y propone que una filosofía auténtica debe originarse en un pensar situado desde la periferia. “Se trata de una “filosofía bárbara” “que está por fuera del ser” (Dussel, 2012). Plantea un pensamiento latinoamericano, un giro epistemológico, para pensar desde los sectores oprimidos de la periferia como “giro decolonial”.

Los pensadores decoloniales afinan su pensamiento en la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la pedagogía del oprimido, y otras experiencias previas de resistencia a la conquista y al mundo colonial.

El sistema mundo capitalista, según Quijano, emerge durante el período de expansión europea en el siglo XV. Los países conquistados tuvieron un gran papel en la constitución de dicho sistema. Al respecto Maldonado Torres (2007) afirma

“El proyecto de colonizar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, éste proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza.” (p. 132).

Las mercancías extraídas de América a través del saqueo y la explotación durante los procesos de colonización aceleran y profundizan la expansión del capitalismo en el sistema mundo. Es en dicho contexto dónde Quijano ubica la emergencia de la colonialidad del poder.

“colonialidad es un patrón de poder que estructura el sistema mundo, donde el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza.” (Restrepo y Rojas, 2009, p. 9)

Al respecto es pertinente demarcar las diferencias entre las categorías de colonialismo y colonialidad:

“...el colonialismo es más puntual y reducido al aparato de dominio político y militar colonialista en aras de garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente, y que se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y

formas de vida de quienes son así dominados y explotados.” (Restrepo y Rojas 2009, p 9).

Por tanto podríamos decir que la colonialidad es un patrón de poder que estructura las bases del sistema mundo, es decir, justifica la desigualdad de poder entre naciones. En cambio, el colonialismo es una estructura de dominación basado en la conquista económica y cultural de los países imperialistas o conquistadores sobre sus colonias.

“Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado Torres, 2007, p 131)

Durante el proceso independentista de las colonias latinoamericanas, se independizaron de las estructuras política y mercantiles de sus imperios, perdurando no obstante las estructuras de poder colonial. Dichas estructuras de colonialidad sostienen la idea de desarrollo progresivo de las sociedades, según el cual se intenta imitar los modelos culturales europeos que se encuentran en la cúspide de esa evolución cuasi lineal. En este sentido, se jerarquizan ciertas culturas y sociedades sobre otras, consideradas inferiores.

La concepción que afirma que la modernidad produce la colonialidad implica pensar en la definición y construcción de la identidad de un otro por la diferencia, por lo que no es. Si un sujeto, práctica o conocimiento se determina moderno, es porque otros no lo son.

En conclusión, la base de la modernidad/colonialidad sobre la que se erige el sistema mundo capitalista es la colonialidad del poder. La misma se basa en la racialización de las relaciones sociales de forma jerarquizada. Es decir, se naturalizan características fenotípicas como herramientas de clasificación racial y clasista y de diferenciación de lo no-europeo.

“Nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo, para nombrar sólo las más frecuentes y obvias. Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. Esto es, algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa” (Maldonado Torres, 2007, p. 132)

Para Quijano la base de la colonialidad del poder es el discurso racial. La idea de raza se encuentra estrechamente ligada a las características fenotípicas que operarán de forma efectiva en la estructuración de prácticas de dominación de europeos sobre no europeos. “En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.” (Quijano p. 123 en Lander 2000) De esta forma, la inferioridad de los conquistados no solo residía en las diferencias fenotípicas sino también en todas sus producciones ya sean materiales, culturales o epistémicas.

Es la noción de raza la que permite el desarrollo del capitalismo moderno. A partir de ésta se establece la división racial del trabajo, introduciéndose al nuevo sistema de relaciones productivas la esclavitud y la servidumbre. El modo de categorizar es la raza, a partir de allí, serán los no-europeos confinados a trabajo esclavo.

“Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial. En otros términos, decidió la geografía social del capitalismo: el capital, en tanto que relación social de control del trabajo asalariado, era el eje en torno del cual se articulaban todas las demás formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. Eso lo hacía dominante sobre todas ellas y daba carácter capitalista al conjunto de dicha estructura de control del trabajo. Pero al mismo tiempo, dicha relación social específica fue geográficamente concentrada en Europa, sobre todo, y socialmente entre los europeos en todo el mundo del capitalismo. Y en esas medida y manera, Europa y lo europeo se constituyeron en el centro del mundo capitalista.” (Quijano 2000, p. 126)

Hablar del control del trabajo es hacer referencia a los diferentes mecanismos de explotación llevados adelante por los conquistadores, como son la encomienda, la mita y el yanaconazgo.

También es importante mencionar que esta mano de obra era constituida por una población mermada numéricamente. Es decir que aquellos que no morían en manos de los españoles eran sometidos a diversas formas de tributo, que implicaban una explotación tan intensa que reducía la esperanza de vida a unos pocos años. La oligarquía argentina se encargó de extender la apropiación y la concentración de tierras a lo largo y ancho del país, profundizando el aislamiento y la marginalización de los pueblos originarios. Las resistencias colectivas a la colonialidad fueron constantes y numerosas, como las revueltas, las rebeliones, los malones y los quilombos o palenques conformados también por africanos traídos como como esclavos. No obstante la historia sólo se encargó de enarbolar las experiencias que obedecen al discurso eurocéntrico y racializado del pensamiento moderno. Es sobre estos complejos procesos de colonialismo y colonialidad que se construye el Estado de la República Argentina.

Capítulo III Inmigración Argentina

“Los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas, y los argentinos... de los barcos.”

Octavio Paz.

Las migraciones, específicamente en la Argentina serán abordadas con los fines de enlazar y profundizar los conocimientos pertinentes para llevar a cabo esta investigación. Como se mencionó en los comienzos del documento, parte de nuestro objetivo es analizar la interculturalidad en el campo educativo. La interculturalidad, en el contexto en el que se enmarca la investigación emerge no sólo como respeto y diálogo por las diferencias individuales sino también como parte constitutiva de la interacción entre los sujetos de análisis de la comunidad educativa que se decide interpelar. Si bien la interculturalidad no hace alusión sólo al intercambio entre naciones, éste la enriquece de manera especial.

Puntualmente la institución educativa en la que se desarrolla el presente trabajo posee una matrícula de alumnos diversa con respecto al lugar de procedencia y nacionalidad de los mismos. La mayoría de los niños/as o sus familias provienen de Bolivia, del norte de Argentina, y Paraguay. Sobre ello, la vicedirectora afirmaba “casi el ochenta por ciento, no son todos bolivianos pero hijos de... las familias digamos, son bolivianas.” Esta situación nos convoca a profundizar el conocimiento sobre una categoría tan compleja como la migración.

Tal como nos sugiere Octavio Paz existe un imaginario social de que los argentinos descienden en su totalidad de los inmigrantes europeos. Esta representación desconoce los procesos de constitución del Estado Nación. Este capítulo pretende visibilizar los procesos migratorios en Argentina para comprender mejor nuestro problema de investigación.

III.1 Políticas migratorias en Argentina

A continuación se expondrán las políticas migratorias del Estado Argentino, con esto se busca analizar la visión del estado sobre la migración y su rupturas y continuidades a lo largo de cada período histórico hasta la actualidad.

La primera ley en regular sobre asuntos migratorios es la Ley N° 817 de Inmigración y Colonización sancionada en 1876 y conocida también como Ley Avellaneda define al inmigrante como “todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de sesenta años y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la República para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela (...)” (artículo 12)

Esta normativa se encontraba destinada a atraer y retener al inmigrante europeo, para ello disponía de una serie de privilegios en cuanto a pasajes, alojamientos, entre otros. En esta no hay referencias a la ilegalidad, ya sea en el ingreso o en la permanencia. Era el auge del fomento de la inmigración de ultramar.

A partir del decreto Ley N°4.805 del año 1963 el Estado argentino comienza a clasificar a las personas inmigrantes en término de legalidad/ilegalidad (ilegales por ingreso o ilegales por permanencia). Es a partir de esta época que comienzan a utilizarse las “amnistías”, en especial para los inmigrantes de países limítrofes. El término amnistía hace referencia al olvido de los delitos cometidos, en este caso el ingreso o la permanencia de la persona en el país.

Durante la última dictadura militar (1976-1983) se endurecen las políticas migratoria bajo formas de medidas represivas hacia toda migración no deseada. La Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, Ley N° 22.439 fue dictada 1981 y mantenida vigente y reglamentada durante los posteriores gobiernos constitucionales de Raúl Alfonsín y Carlos Menem.

Durante la década del noventa la inmigración limítrofe funcionó a modo de chivo expiatorio, depositando en ella algunos males sociales como la falta de trabajo y la delincuencia para desviar la mirada del recrudecimiento de la cuestión social provocada por las políticas neoliberales. De esta forma, se instaura en el imaginario social el migrante como amenaza tanto a la seguridad como al acceso a los derechos sociales de los argentinos.

Este discurso de criminalización de la inmigración se tradujo en políticas restrictivas y en prácticas de carácter persecutorio gracias a la llamada Ley Videla (Ley 22.439, 1981) y se profundizó legalmente a través del decreto Reglamento de Migraciones de 1994 (establecido por el Decreto N° 1023/94). Este decreto provocó mayores detenciones y expulsiones de inmigrantes de los países limítrofes. En su artículo 21 establece dentro de los impedimentos para ser admitido o permanecer en el país bajo cualquiera de las

categorías migratorias tales como “enfermedades transmisibles” (inciso a), “alienación mental” (inciso b), discapacidades de diversos tipo (inciso c), estar cumpliendo condena o hallarse en proceso por condenas mayores a dos años (inciso d). Se evidencia la forma en que se profundiza el carácter restrictivo y discriminatorio de la política migratoria en democracia, otorgando legitimidad a prácticas habituales en todo lo concerniente a migración. Considerando que es en los niveles más bajo de la administración pública donde se pone en juego y se cristaliza la política migratoria. La discrecionalidad se practica a criterio del funcionario público de turno, y provocando en instituciones públicas situaciones de discriminación racista o xenófoba.

Ya entrado el siglo XXI se va produciendo un giro a nivel global en el discurso sobre las migraciones internacionales. En nuestro país, al igual que a nivel global, el giro discursivo de “inmigrantes ilegales”, “indocumentados” a “extranjeros” o “inmigrantes irregulares” fue influenciado por los diversos reclamos y críticas de la sociedad civil. Aquí se rescata los aportes de Domenech al postular que, siendo el Estado quien decide o no la regularización y la autorizaciones de las personas que ingresan al territorio nacional, los términos que hace alusión a “regularidad” de inmigrantes deberían ser reemplazados por categorías que denotan la responsabilidad del Estado en dicha cuestión como “inmigración autorizada” o “inmigración no autorizada” (2009, p. 28)

Debido a las consecuencias sufridas por el neoliberalismo y el desplome económico que significó, la integración regional pasó a ocupar un lugar preponderante y ha dado un gran paso en la agenda pública del MERCOSUR desde los comienzos del presente siglo. Las relaciones diplomáticas y las políticas regionales entre sur y sur se han visto como una posibilidad de fortalecer las economías regionales y paliar las consecuencias de las políticas neoliberales impuestas de norte a sur durante los ‘90, época de mayor influencia de los organismos internacionales (dominados por países subdesarrollantes) sobre las políticas nacionales de los países llamados subdesarrollados o del tercer mundo. En este contexto en el mercosur las políticas de migraciones dan un importante giro hacia la tendencia de incorporar los derechos humanos en el tratamiento de la problemática migratoria. En el marco de las políticas de integración regional, el Estado Argentino promulgó de hecho en el año 2007 la Convención Internacional sobre la Protección de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, en 1990.

La nueva política migratoria nacional se transforma en una política de regulación a través de la regularización. Esto ocurre como consecuencia del poco éxito obtenido por las políticas restrictivas implementadas hasta entonces en el país y también en el resto de la región. A diferencia de la antigua normativa que implicaba recurrir a las amnistías para regularizar a los inmigrantes, asociándolos a la idea de delito; durante el gobierno anterior la política apuntaba a la regularización o normalización del migrante y sus documentos, lo que hace alusión a la restitución de cierto orden establecido, es decir al poder del Estado para determinar el acceso y la permanencia al territorio nacional.

“Esta mirada sobre la inmigración no implica que ahora la “inmigración limítrofe”, la cual fue objetada a lo largo de más de un siglo de vida política en el país, se convierta repentinamente en una “inmigración deseable” –en tanto “inmigración fomentada”– para el Estado. Más bien pasa a formar parte de la idea de “aceptación de la realidad” del país: la “inmigración limítrofe” es asumida como inexorable, en tanto realidad inevitable.” (Domenech, 2009, p. 35)

Puede distinguirse claramente la inmigración “fomentada” como los grandes aluviones de ultramar en el siglo XIX de la “inmigración espontánea”. Ésta última tratada hasta entonces como inmigración no deseable, que si bien no tuvo la misma dimensión numérica, se manifestó de forma constante a lo largo de la historia argentina y se intensificó en los períodos de crisis económica regional.

En el mencionado marco de integración regional donde la migración se hace lugar en la agenda pública, Argentina dió un giro en sus políticas migratorias. En el año 2004 se promulga la Ley de Migraciones 25.871, acompañada del “Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria para extranjeros nativos de los Estados Parte del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y sus Estados Asociados” (Patria Grande). Éste programa se formalizó a través de la Disposición Dirección Nacional de Migraciones N° 53253 en el año 2005, fijando los procedimientos para regularizar la permanencia en el país de aquellas personas nacidas en países miembros del MERCOSUR y Estados Asociados, que residieron en Argentina con antelación al 17 de abril de 2006.

Según el artículo 2, podrán acogerse al Programa los extranjeros nativos de los Estados Parte del MERCOSUR y sus Estados Asociados que hubieren ingresado al territorio nacional mientras se encontrara vigente dicha disposición. Es decir, República de Bolivia, la República federativa del Brasil, la República de Chile, la República de Colombia, la República del Ecuador, la República del Paraguay, la República del Perú, la República Oriental del Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela

Para ello deberán presentarse en los lugares habilitados por la Dirección Nacional de Migraciones, denominadas “Instituciones sociales colaboradoras” inscritas en un registro especial y autorizadas por dicha Dirección. Los requisitos a cumplir eran “a) Acreditar identidad con documento vigente (...) b) Completar el "Formulario de Regularización Migratoria", que tendrá el carácter de Declaración Jurada respecto de todos los datos volcados en el mismo, en especial sobre los datos personales, la fecha y el lugar de ingreso al país y la carencia de antecedentes penales nacionales o internacionales”.

Una vez procesados dichos documentos se otorgaba al migrante un certificado de Residencia Precaria, hasta el otorgamiento y la resolución de su solicitud. Luego de que procesaban los documentos la persona presentaba cuando fuera requerida por la Dirección Nacional De Migraciones, la documentación que figura en la disposición n°53.253 art. 6.

Finalmente, según el art 16 se le otorgaría una residencia permanente o temporaria, la cual en este último caso nunca podrá ser inferior a dos años.

La residencia precaria obtenida en primera instancia autorizaba a la persona en otras cosas a trabajar, estudiar, arribar y salir del país cuando quiera. En una segunda etapa, se tramita la residencia temporaria (por dos años) que luego se convierte en permanente. Para la residencia temporaria, sólo se exigía la presentación del documento nacional de identidad y un certificado que garantice la falta de antecedentes penales del peticionante.

El Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria conjugó la simplificación de los trámites regulatorios, la descentralización y la gratuidad de los mismos configuró un gran avance en la capacidad regulatoria del estado y el otorgamiento de derechos a los ahora inmigrantes regularizados.

La Ley de Migraciones 25.871 (2004) presentaba grandes avances en materia de derechos que hoy quedan suspendidos debido a la modificación producida por el Decreto de Necesidad y Urgencia 70/2017 del el presidente M. Macri. Algunas de las afirmaciones destacables de la Ley de Migraciones 25.871 eran que “El derecho a la migración es

esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad.” (art 4) y es el Estado a quien se le asignaba la responsabilidad de “las condiciones que garanticen una efectiva igualdad de trato al igual que los extranjeros puedan gozar de sus derechos y cumplir con sus obligaciones” (art 5) y “el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales” (art 6). En el mismo sentido se mencionaba el derecho a acceder plenamente a los servicios educativos y sanitarios: “En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo”(art 7) y “No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria. ”(art 8). Al contrario de la Ley Videla que instaba a los funcionarios a denunciar la irregularidad la Ley de Migraciones los limitaba a brindar los servicios requeridos y orientar sobre los trámites correspondientes a subsanar la irregularidad. En este sentido, se rescata la constante tarea de la escuela en pos de asesorar a las familias sobre las jornadas de documentación realizadas por el consulado boliviano.

En cuanto al aspecto laboral el empleador debía cumplir “con las obligaciones emergentes de la legislación laboral respecto del extranjero, cualquiera sea su condición migratoria” (art 56), y “en ningún modo se afectarán los derechos adquiridos por los extranjeros, como consecuencia de los trabajos ya realizados, cualquiera sea su condición migratoria” (art 56). En este aspecto, el interés político por el inmigrante, se justifica desde las capacidades de su mano de obra de “contribuir al desarrollo económico y social del país” facilitando el “mejor aprovechamiento de sus capacidades” (art 3, inciso h). ”

Finalmente, en cuanto a los derechos de tercera generación “Los poderes públicos impulsarán el fortalecimiento del movimiento asociativo entre los inmigrantes y apoyarán a los sindicatos, organizaciones empresariales y a las organizaciones no gubernamentales que, sin ánimo de lucro, favorezcan su integración social, prestandoles ayuda en la medida de sus posibilidades” (art. 106). Este aspecto resulta novedoso en cuanto a que, la asociación y sindicalización de los inmigrantes en otros países como en Bolivia, es considerada como una alteración de la paz social y penalizada con la expulsión.

Una de las características de la migración es la transitoriedad de la permanencia (Sayad, 1998), es decir su carácter provisorio como poseedor de una nacionalidad que en última

instancia no le pertenece, ya que puede ser revocada. Esta provisionalidad de la nacionalidad continúa sujeta a su permanencia continua y prolongada en el territorio argentino, puede ser revocada ante un periodo de ausencia prolongada.

“todo acontece como si para poder perpetuarse y reproducirse la inmigración necesitase ignorarse (o hacer que se ignora) y ser ignorada en cuanto provisoria y, al mismo tiempo, no admitirse ni admitirla como transplante definitivo. Esta contradicción fundamental, que a su modo de ver sería constitutiva de la propia condición del inmigrante, impondría a todos el mantenimiento de la ilusión colectiva de un estado que no es ni provisorio ni permanente o de un estado que sólo es admitido como provisorio (de derecho) con la condición de que ese provisorio pueda durar indefinidamente, o como definitivo (de hecho) con la condición de que ese definitivo jamás sea enunciado como tal (Sayad, 1998, p. 46).” (Sayad en Domenech, 2009, p. 40)

A pesar de los alcances logrados en cuestión de derechos continúa siendo el Estado, mediado por sistema capitalista y en favor del gobierno de turno, quien decide sobre las posibilidades y derechos de las personas a transitar y ser aceptadas en los diversos espacios de la tierra. Además, ciertos derechos, como los políticos siempre se mantienen vedados a inmigrantes, por ejemplo al prescindir de la posibilidad de elegir representantes a nivel nacional.

Para acceder al derecho al voto deben registrarse ante la Justicia Electoral Provincial en un registro especial para extranjeros, siempre y cuando cuenten con el dni, es decir estén registrados como residentes permanentes (art. 30). Quedando fuera los “residentes temporarios” y “los residentes transitorios”².

²Residentes temporarios : “ trabajador migrante, rentista, pensionado, inversionista, científicos y personal especializado, deportistas y artistas, religiosos de “cultos reconocidos oficialmente”, pacientes bajo tratamientos médicos, académicos, estudiantes, asilados y refugiados, ciudadanos nativos de Estados Parte del Mercosur, Chile y Bolivia, extranjeros que invoquen razones humanitarias y otros que ingresen al país por razones no contempladas anteriormente y sean consideradas de interés por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (artículo 23)

Residentes transitorios: “a) Turistas;b) Pasajeros en tránsito;c) Tránsito vecinal fronterizo;d) Tripulantes del transporte internacional;e) Trabajadores migrantes estacionales;f) Académicos;g) Tratamiento Médico; h) Especiales: Extranjeros que invoquen razones que justifiquen a juicio de la Dirección Nacional de Migraciones un tratamiento especial.” (art 24)

La políticas migratorias, en tanto políticas públicas, se rigen por la construcción de un proyecto de país que se busca alcanzar. Si bien en la región hay una proliferación de un discurso multicultural, las políticas tienden a la homogeneización de la población, integrando sólo a aquellos que acepten formar parte de un todo nacional. Al punto de considerar necesario explicitar “ninguna de las disposiciones de la presente ley tendrá por efecto eximir a los extranjeros de la obligación de cumplir con la legislación nacional ni de la obligación de respetar la identidad cultural de los argentinos” (art. 125). Dejando entrever la sospecha cierta peligrosidad hacia la cultura argentina, considerada a priori como algo homogéneo que debe ser protegido legalmente de su degeneración.

“En el marco de esta “nueva ideología de la asimilación” se reconoce la sociedad como multicultural y multiétnica, se valora la contribución de los distintos grupos étnicos y migrantes al crecimiento y desarrollo del país, así como tomar conocimiento de ello, se promueve el respeto y tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios, se reconocen derechos de igualdad formal, pero se mantiene inalterada la estructura de poder que (re)produce las condiciones materiales y simbólicas de dominación y exclusión social.” (Domenech, 2009, p.46)

La política migratoria, se desarrolla en el mismo sistema económico que se sustenta en la división de clases. No puede lograrse una inclusión plena de las personas inmigrantes a una sociedad cuyas desigualdades sociales y económicas se generan a causa de la cuestión social. En este sentido, a nivel macrosocial, no existen posibilidades de trascender en el respeto y tolerancia hacia el diferente sin pensar en cuestionar y modificar las estructuras de poder.

III. 2 La inmigración limítrofe

Los movimientos poblacionales son anteriores a la conformación de los Estados-Nación, son parte de las estrategias de reproducción económica y social de los pueblos andinos, y además inherente a la condición humana. Es por esto que la migración,

como desplazamiento de personas a través de las fronteras, es reconocido como derecho humano.

La inmigración de países vecinos fue modesta si se compara con la europea. Esta última, contribuye al llamado blanqueamiento cultural y a su vez profundizó la hegemonía racial y cultural a la que se aspiraba desde el discurso eurocéntrico. De esta forma es posible identificar que en el imaginario social, respaldado durante mucho tiempo por las políticas migratorias, existe una inmigración no deseada. Un grupo social al cual se le atribuyen todos los males, que sirve como chivo expiatorio de la sociedad. Esta situación ha podido observarse a través de los distintos períodos históricos y aún hoy subyacen matices racistas naturalizados por el discurso colonial.

En el marco del análisis de trabajo infantil desde la perspectiva del trabajo social Dahul y Labrunee (2015) desarrollan el siguiente supuesto. Sobre la población del cordón hortícola de la ciudad “conviven mitos en cuanto a la existencia de Trabajo Infantil como un asunto cultural. Algunas expresiones de esto son: la estigmatización de la comunidad boliviana, las características de la organización del trabajo al interior del grupo familiar y la transmisión de oficios mientras se trabaja.” (p. 12).

En el transcurso de la presente investigación emergieron discursos de diversos actores educativos que vinculan problemáticas sociales tales como el trabajo infantil, el hacinamiento y el consumo problemático de alcohol a la cultura de las poblaciones inmigrantes.

De lo percibido en el universo de estudio del presente trabajo, se entiende que la participación de todos los miembros de la familia en el trabajo agrario, en especial en época de cosecha, se torna una estrategia para maximizar sus recursos y ganancias en un contexto donde la unidad de producción convive como unidad familiar. En este sentido resulta apropiado rescatar el relato de la directora de la institución, quien refiere que para los padres de los alumnos el trabajo es la única herencia que pueden dejarle a sus niños. Dichas familias no lo ven desde una mirada de explotación del trabajo infantil, a pesar de que la escuela intenta transmitirles que “el único trabajo de los niños tiene que ser la escuela”. Y agrega que, lejos de comprender la cuestión del trabajo infantil como prácticas propias de la cultura boliviana, repara en las condiciones materiales que determinan las estrategias de vida desarrolladas.

Es justo mencionar que el análisis respecto a la organización del trabajo intrafamiliar en espacios rurales que no tienen cuenta los condicionantes estructurales del capitalismo moderno, o en términos decoloniales de raza, sexo y género “desvía la atención de las verdaderas causas y del origen de la vergüenza que no le corresponde sentirla a las familias de los niños trabajadores” (Pedraza en Dahul y Labrunee 2015, p 13). En este sentido sostenemos la teoría crítica del sistema- mundo colonial (Quijano y Wallerstein, 1992), el cual produce la cuestión social. Donde se limita la capacidad de desarrollar estrategias de vida de las unidades familiares que impliquen el pleno desarrollo de una infancia libre de explotaciones.

Continuando el análisis de la migración puntualmente la que atañe a nuestro objeto de estudio, se elabora una lectura amplia de la misma. En esta se propone su comprensión en tanto estrategia de vida que se ha configurado como una cultura migratoria a través del tiempo. Se intenta abordar las distintas aristas que la conforman a efectos de dar cuenta de su complejidad.

Bolivia se ha caracterizado por tener flujos migratorios internos con características particulares a lo largo de distintos períodos históricos, donde las familias se desplazan de unas regiones a otras dependiendo de las políticas estatales, variando entre la región del altiplano hacia los llanos o los valles; entre zonas rurales y urbanas dependiendo fundamentalmente del requerimiento de mano de obra. Para esta población la migración se constituyó como una estrategia de vida, tanto dentro de Bolivia como así también del otro lado de las fronteras de su país. Al respecto Casanello (2014) explica

“Hay pueblos que históricamente han construido una cultura migratoria que se fue instalando en el imaginario social como parte de las estrategias de supervivencia y desarrollo individual, familiar y aún comunal. (...) La construcción dentro de un país de una cultura migratoria significa que los movimientos poblacionales entre regiones y aún cruzando la frontera nacional, se constituyeron como opciones válidas durante décadas y aún siglos. La naturalización de la opción de migrar como opción de vida va de la mano de la consolidación de esta cultura migratoria, en donde se entrelazan la decisión individual, familiar y colectiva. Esta cultura particular interviene a toda la

sociedad, aunque en algunas regiones suele ser más fuerte, y está atravesada por relaciones de clase, etnia, género y generación.” (p. 57)

De esta forma, se visualiza la configuración de una cultura migratoria que se relaciona con antiguas prácticas realizadas por los pueblos a fin de garantizar su reproducción económica. Desde esta posición, parece injusto la lectura de la migración en términos de legalidad-ilegalidad cuando se trata, de un trámite administrativo del cual es el Estado el encargado de facilitar los dispositivos necesarios para la regularización de la situación del migrante.

Pensar la inmigración es necesariamente referirse a grupos familiares atravesados por cuestiones de índole económica, social y política en busca de mejores condiciones de vida. Migrar constituye una estrategia familiar de vida, definida como “aquellos comportamientos de los agentes sociales que -estando determinados por su posición social (pertenencia de clase)- se relacionan con la constitución y mantenimiento de unidades familiares en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas (económicas y no económicas) indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros.” (Torrado, 1982, p. 17)

En este sentido, comprender la migración en términos de estrategia familiar de vida supone pensar en la familia como institución social donde convergen y se manifiestan las condiciones económicas, sociales, políticas así como también las culturales. Así, al interior de esta se expresan las propias contradicciones del sistema.

La familia compone un entramado de extensas relaciones familiares, no solo determinadas por consanguinidad sino también por afinidad, entre otras y son las que aportan a la reproducción sociocultural. En el ámbito de familias migrantes, todos los vínculos que la componen actúan como apoyo y contención tanto a nivel económico como social, al momento que ingresan al país de destino y su posterior permanencia.

Si bien la legislación Argentina en materia de inmigración ha ido transformándose, ha sido una constante la determinación de la situación administrativa del migrante en cuanto a la posibilidad de obtener una residencia legal, sobre la consecución de un empleo y la calidad del mismo. De esta forma, aquellas familias migrantes que no consiguen cumplir con los requisitos que la norma prevé, se encuentran en una situación signada por la

vulnerabilidad, condenados al trabajo informal de suma precarización, jornadas de más de doce horas de trabajo residiendo en condiciones de inhabitabilidad. Existen situaciones que se suceden en la cotidianeidad de colectivos culturales diversos en el país al que emigran que responden a un entramado de causas diversas, que no son fortuitas sino que por lo contrario, están determinadas en gran parte por lo económico y social. Ejemplos de distintivos culturales que pueden tener estos efectos “podrían ser la no convalidación de certificaciones académicas que permitan a los extranjeros acceder a puestos de trabajo cualificados o el encasillamiento en nichos laborales que no permitan la promoción.” (Vázquez Aguado, 2001, p. 205)

Ante el embate neoliberal que se encontraba sufriendo gran parte de América Latina, emigrar configuró una de las alternativas para hacer frente al paquete de reformas estructurales que tenían un profundo impacto en la calidad de vida de gran parte de las sociedades. “La emigración de bolivianos hacia países con mejores condiciones laborales, encontró en la Argentina una plaza para la mano de obra barata, la sumisión y la sobreexplotación, alcanzando según se calcula, los 2 millones de bolivianos en dicho país.” (Vacaflores, 2003, p. 1)

En la década de los 90 este fenómeno migratorio comienza a presentar otras características tales como la incorporación de mujeres en las filas de migrantes a efectos de incorporarse generalmente, en el mismo sector productivo donde se encontraban sus familiares y/o allegados. Al respecto Casanello (2014) expresa

“[...] se observa una paulatina feminización de los flujos migratorios, fundamentalmente desde la década del '90, y el consiguiente crecimiento de la presencia de las mujeres trabajadoras inmigrantes. Así, si comparamos la boliviana con el resto de las migraciones limítrofes se destacó siempre su alta tasa de masculinidad.”(p. 63)

Es a raíz de la implantación del modelo neoliberal que las mujeres migrantes comienzan a tener una presencia más significativa en distintos puestos laborales, predominantemente de la economía informal, como por ejemplo la actividad doméstica, la venta ambulante, el trabajo agrícola y textil.

Las condiciones de trabajo en estos sectores productivos mencionados donde se insertan las migrantes en el país, se caracterizan por la precarización laboral, y además la

invisibilización social; situación que contribuye a la reproducción de la desigualdad, teniendo en cuenta que a su pertenencia de clase y etnia se suma otra dimensión que profundiza la exclusión: el género. Sin olvidar que a esto se suma la labor reproductiva y de cuidados dentro del ámbito privado de lo doméstico.

En la misma dirección es preciso indicar que la perspectiva de género se ha incorporado recientemente si se compara con la trayectoria de los estudios migratorios.

“...un significativo porcentaje de las mujeres en Bolivia, sobre todo las que pertenecen a partir de su origen étnico y su posición social a los estratos más bajos, ocupan nichos marginales y degradados del mercado laboral, en los que se reproduce y eterniza su asociación ‘natural’ con las labores ‘reproductivas’, fortaleciendo los sesgos patriarcales de toda la estructura de oportunidades laborales.” (Magliano, 2009, p.356)

En el universo de estudio seleccionado la mayor parte de las mujeres de nacionalidad boliviana autodefine su situación laboral como ama de cas. Si bien es conocida su participación en el trabajo agrario, esta queda relegada en su comunidad a la figura de “ayuda” a su pareja. En menor cantidad se observó en dichos documentos, que se hacía referencia al trabajo agrario además del doméstico. Esta ayuda que implica dicho trabajo sumado al trabajo doméstico no remunerado en el núcleo familiar y a la responsabilidad del cuidado de los niños y personas mayores de la familia se transforma en una triple jornada laboral para las mujeres.

En cuanto al porcentaje de nacionalidad de las personas de países limítrofes que arriban en la actualidad, las principales son la boliviana y la paraguaya. Según el censo del año 2010 (INDEC) la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550.713 personas), y la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas). Por otro lado, según el criterio de reconocimiento de pertinencia y/o ascendencia el 2,4% de las personas censadas se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario y el 5% nacida en el extranjero.

Esta mayoría de personas inmigrantes provenientes de los países vecinos se vió reflejada, en la regularización de la situación de los migrantes a través del programa Patria

Grande. Las nacionalidades con más incidencia fueron la paraguaya (50,8%) y boliviana (27,8%). (Dirección Nacional de Migraciones, 2010).

Por otro lado, según la OIM (2016)

“Puede apreciarse que 3 de cada 10 extranjeros llegaron al país entre el 2002 y el 2010, contribuyendo al crecimiento sostenido más prolongado en la historia de la migración en la Argentina. Los países que aportan mayor cantidad de extranjeros a la Argentina en esta etapa de su historia son: Paraguay (550.713 personas), Bolivia (345.272 personas), Chile (191.147 personas) y Perú (157.514 personas)” (p. 86)

Dicho documento también afirman que ésta concentración se debe que las políticas migratorias que sucedieron desde el año 2003 y con ellas la implementación de la Ley 25.871 en el 2004 y el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria (Patria Grande).

En cuanto a la distribución de las personas que inmigraron a nuestro país podemos decir respecto de la población paraguaya que “el 75.4% de ella se concentra en el Área Metropolitana (compuesta por CABA y los veinticuatro partidos de la provincia de Buenos Aires que la rodean). Respecto a la inmigración desde Bolivia, se aprecia que el 68.2% se concentra entre el AMBA (55.2%) y la Región Pampeana (13.0%). (OIM, 2016)

La localización de las personas inmigrantes en Argentina se relacionan con el tipo inserción laboral. En el caso de los paraguayos

“se incorporan, básicamente, a dos tipos de actividades: la construcción, los hombres, y el trabajo doméstico, las mujeres, que se desarrollan básicamente en el AMBA y la provincia de Buenos Aires, y actividades agrícolas que se llevan a cabo, prioritariamente, en las áreas rurales de las provincias limítrofes con su país” (OIM, 2016, p. 88)

Pero en el caso de los bolivianos, la inserción laboral se diversifica

“respecto de los bolivianos, podemos apreciar que su inserción en trabajos de horticultura o floricultura y fabricación de ladrillos los lleva a asentarse en áreas

rurales de las provincias hacia las que se dirigen; en tanto, que las actividades como talleristas textiles o vendedores en ferias de ropas (como La Salada) y las actividades específicas de la construcción, en el caso de los hombres, y servicio doméstico o asistencia a personas mayores, las mujeres, los llevan a ubicarse, preferentemente, en áreas urbanas.” (OIM, 2016, p. 88)

En el caso de la presente investigación, las familias de la comunidad educativa de la Escuela Primaria n° 8 de la ciudad de Mar del Plata, se inserta laboralmente en el cinturón hortícola³ de la ciudad. Según un informe periodístico realizado por canal 8 en el corriente año, uno de los noticieros locales, se calcula que allí se emplea alrededor de 20.000 personas de forma directa e indirecta. Está compuesto por 13 mil hectáreas ocupando 25 km alrededor de la ciudad. El consumo de esta producción que se da en la ciudad es entre un 10 y un 20%, aunque la mayor parte se vende a otras provincias del país y se exporta en general frutilla y kiwi a España y Estados Unidos. En esta zona tanto argentinos como bolivianos y paraguayos, se concentran en actividades rurales.

Al respecto, la directora indica

“Nosotros consideramos actividades rurales dentro de esta zona lo que es el cultivo, la ganadería, la quinta, el tambo, el horno de ladrillos. Esos serían los indicadores de actividad que nosotros tenemos más o menos dentro de lo que es la comunidades de la escuela, tradicionales”

El cordón hortícola de Mar del Plata se encuentra signado por la informalidad laboral. A su vez, parte de las familias de la comunidad educativa que se emplean en éste viajan según los tiempos de cosecha como trabajadores golondrinas, en épocas en que merma la producción, que son los meses de menores temperaturas. Además de dichos motivos económicos y laborales, se suman otros de índole social y familiar por los que las familias se ausentan durante períodos prolongados para visitar a sus allegados en sus lugares de origen. La escuela tiene diseñadas estrategias para afrontar junto a los alumnos estos

³ “Se denomina cordón hortícola a las explotaciones hortícolas ubicadas uniformemente en un espacio continuo que rodea una metropolis.” (Fixman s.f)

períodos de ausencias prolongadas. Al respecto resulta significativo el relato de la directora de la institución:

“Ellos (los alumnos) ya se van de acá con la propuesta, nosotros preparamos secuencias de actividades, en las cuales los chicos realizan el recorrido que hacen sus compañeros de una forma digamos, acompañada, por los libros, por los textos, por las actividades que van a ir digamos en un nivel creciente de complejidad, o alternando un tema con otro. Para que cuando lleguen no aterricen de golpe, y bueno y después viene el momento de la recuperación. Cuando ellos regresan y regresan con todo lo que trajeron, todo lo que pudieron y no pudieron hacer. Bueno después hay que volver sobre esto (...) La mayoría viene en agosto, como muchos fines de agosto. (...) Ahí comenzamos a revisar, hacemos un mapeo de contenidos, donde trabajamos con los maestros, nosotros tenemos espacios en los cuales nos sentamos a pensar la escuela. (..) Es una situación donde hay que construir una respuesta y hay que poder generar una, un acompañamiento para que los chicos no se sientan que no pueden y al mismo tiempo cuando llegan puedan sobre la base de lo que ellos empezaron a trabajar, revisar esas propuestas y que el docente genere prácticas donde puedan garantizar el aprendizaje de esos contenidos.”

Aquellos alumnos que no llegaron a apropiarse de los contenidos del diseño curricular porque la ausencia fue más prolongada de lo estipulado por el material de apoyo y se incorporan al periodo de extensión de los aprendizajes en diciembre.

A su vez la vicedirectora expresa

“la escuela utiliza las estrategias necesarias para poder encaminar otra vez a ese alumno para que esté como el resto. Se van por ahí por veinte días, algunos por dos meses, y después vuelven. (...) este año se están yendo dos o tres chicos por grado, nosotros tenemos alrededor de treinta por grado, menos cuarto que son dos cuarto.”

Con respecto a ello, las docentes no lo señalan como una problemática. Al ser una estrategia de vida de antaño en esta población, la institución contempla un abordaje específico de la situación a efectos de garantizar la reincorporación y la continuidad de la

trayectoria de los niños al volver. Cabe aclarar que dichas ausencias de los niños no necesariamente conducen a la repitencia ni al abandono en la escuela N°8. Tales estrategias educativas destinadas a afrontar las situaciones derivadas de la migración como estrategia familiar de vida emergen claramente como prácticas educativas interpeladas por la interculturalidad. Estas prácticas tienen en cuenta las diferencias culturales de ciertas estrategias de vida, que devienen sustancialmente de desigualdades estructurales tales como el trabajo precario, para promover la inclusión de los alumnos y garantizar el derecho a la educación. A propósito de ello, la directora señala

“Entonces el problema pasa por ese lugar, no por el hecho de que tengan dificultades ellos para poder adquirir aprendizajes. Sino que la sociedad no les ofreció el espacio para poder aprender. Entonces por ahí en diciembre acompañamos un poquito y ahí es como que terminamos de pulir. Después hay un trabajo muy fuerte a principio de año, donde se vuelve sobre todas las cosas (...) Sabiendo que el año que viene se va a volver a producir lo mismo y que tenemos que estar preparados para eso, entonces se intensifica mucho el trabajo a principio de año y hasta el mes de abril para fortalecerlos y darles las herramientas para que después cuando se vayan tengan como enfrentar la secuencia que tienen que preparar y cuando vuelvan recibirlos de la mejor manera para que puedan acomodar sus aprendizajes y poder seguir. Esta más o menos es la propuesta ”

Marcando una diferencia con lo señalado anteriormente, la directora expresa que en el presente ciclo lectivo se ha producido un hecho que hasta el momento no sucedía: el regreso de un número significativo de familias a sus lugares de origen. Destaca que estos alumnos/as se han ido con sus respectivos legajos lo que permite suponer que ya es definitivo o al menos no regresarán en el corriente año. Al mismo tiempo remarca que actualmente la situación económica y social que pueden proyectar estas familias en su país de origen no justifica el desarraigo.

III. 3 Ley 25.871, modificación por el DNU 70/2017 Poder ejecutivo nacional

En el corriente año se sucedieron cambios en la política migratoria a nivel nacional. Estos se concentran en el DNU 70/2017 sancionado por el Poder Ejecutivo Nacional en el mes de enero del corriente año, que modifica la Ley 25.871. Estas modificaciones normativas, si bien escapan a los objetivos del presente trabajo, atraviesan la situación de una gran parte de la población del Coyunco compuesta por personas inmigrantes representando además, un retroceso en materia de derechos. Si bien aún no observamos consecuencias en la población de la muestra utilizada para dicho trabajo, se considera como una vulneración de derechos cuya mención no puede estar ausente en la reflexión y en el análisis crítico de quienes escriben.

La ley 25.871 fue destacada a nivel nacional e internacional ya que reconoce el derecho a migrar y asegura el acceso a derechos fundamentales tales como salud, educación, justicia y asistencia social a todos los residentes, sin importar la situación migratoria.

En términos generales, el decreto 70/2017 establece impedimentos para el ingreso y la permanencia de personas migrantes en Argentina, de esta forma se acelera los trámites de expulsión y se reducen las garantías procesales de las personas. Al mismo tiempo, se acrecientan las causas de detención y expulsión en situación irregular y se establece la facultad de revisión de las radicaciones otorgadas a aquellas personas con antecedentes penales o condenas, sin reparar en la gravedad del delito o en su situación procesal.

La cancelación de la residencia puede producirse para aquellos migrantes condenados (aún no firme) por cualquier delito con pena privativa de libertad. Anteriormente, la ley fijaba dicha cancelación para aquellos migrantes que cometieron delitos cuya pena fue superior a cinco años y tras cumplirla, cometieron un nuevo delito dentro de los años siguientes.

De los requerimientos solicitados por el DNU, aquellos que evocan la lucha contra la criminalidad resultan reiterativos e irrisorios ya que la presentación de antecedentes para solicitar la residencia se solicita desde hace años gracias a la ley de migraciones; y el pedido de captura se realiza de forma automática cuando, en cualquier cruce de frontera (sean pasos terrestres, fluviales o marítimos y aeropuertos) el personal corrobora en el sistema los datos de la persona (nombre y número de documento). Asimismo la presentación de antecedentes, quien los tuviere, al ingresar al país implicaría que las

personas deberían realizar los trámites de obtención de antecedentes en sus respectivos países al momento de planificar su viaje. Son muy pocos los países que implementan esta norma, ya que realizar el trámite de antecedentes para viajes breves resultaría engorroso y desalienta el turismo. Según el artículo. 29 del DNU 70/2017 la sanción para la “omisión de informar sobre la existencia de antecedentes penales, condenas y/o requerimientos judiciales o de fuerzas de seguridad” será la “prohibición de reingreso por un lapso mínimo de CINCO (5) años”, la misma que para la presentación de documentos adulterados.

Por otro lado, contraria a la lucha contra el crimen internacional enunciada por el actual gabinete de gobierno resultaría la deportación de personas procesadas en relación al mismo, por ejemplo, al crimen de narcotráfico. La deportación implica que el Estado argentino renuncia a la investigación y persecución penal, lo que facilita la reiteración de dichos crímenes.

En cuanto al trámite de expulsión, en el DNU se fija que a partir de la notificación, el migrante tiene 3 días para presentar el recurso,asimismo el Poder Judicial tiene 3 días para resolver. Sin embargo, la expulsión puede ejecutarse sin una decisión judicial. La ley recientemente modificada suponía un plazo de 30 días a partir de la notificación, para presentar un recurso y que se revise la medida. El proceso de expulsión se detenía hasta la decisión final.

A partir del mencionado Decreto se eliminan las condiciones de unidad familiar y arraigo como forma de evitar la expulsión y amplía el concepto de antecedentes penales vulnerando los derechos de los migrantes. Así es como una persona podría ser expulsada por delitos con pena menor de 3 años (incluso excarcelables) y que aún no cuenten con sentencia firme, como por ejemplo “atentado y resistencia a la autoridad”, corte de una ruta durante manifestaciones, por situaciones de venta en la vía pública o por la usurpación de una casa. A partir del mencionado decreto todo migrante sujeto a un trámite de expulsión puede ser detenido en cualquier momento del procedimiento aunque la expulsión no esté firme, echando por tierra el carácter excepcional de la detención a los migrantes que tengan orden de expulsión firme y consentida, fijado por la ley vigente.

En cuanto a la asesoría legal se ha visto debilitado el derecho a la defensa a partir de dicho decreto debiendo demostrar, dentro del plazo estipulado, que carece de recursos a efectos de contar con patrocinio legal gratuito. Se establece un trámite de expulsión

express que difiere sustancialmente de la Ley 25.871, la cual establecía que si el migrante solicita defensa legal ante una posible expulsión o denegación de residencia, la Dirección Nacional de Migraciones tiene la obligación de avisar al Ministerio Público de la Defensa.

El decreto 70/2017 restringe el acceso a la nacionalidad argentina siendo condición dos años de residencia legal, es decir contados desde el otorgamiento del DNI; lo que marca una profunda y determinante diferencia con la ley 25.871 que establece la posibilidad de acceder a la misma con dos años de residencia de hecho.

Ante todo lo expuesto, es posible evidenciar una regresión para los derechos de las personas migrantes. La expulsión de las personas del territorio nacional antes de dictar sentencia viola el derecho a un proceso justo en un acto claro de discriminación entre nacionales y “extranjeros”.

Las medidas tomadas por el DNU del 2017 complejizan el acceso a una residencia legal y actúan sobre una sospecha sistemática de criminalidad de los inmigrantes. Debido a la complejidad del proceso de obtención de la residencia y la disminución de los recursos implementados por el Estado para la regularización de la misma (los antiguos programas territoriales que facilitaban la realización de trámites para las personas que habitan en las periferias de las ciudades) los más afectados son aquellos que cuentan con menos recursos para obtener una orientación legal, para acceder a las oficinas donde se realizan dichos trámites y quienes se trasladan de maneras precarias al territorio nacional. En otras palabras, el nuevo foco de esta política migratoria es la que se produce de sur a sur (entre países subdesarrollados), especialmente la latinoamericana. Estos tipos de políticas migratorias se convierten en discursos xenófobos que colocan al migrante como un otro extranjero. Tesitura que ha sido asociada a la migración no deseada, aquella que no ha sido expuesta en los manuales escolares ni el discurso fundacional del estado-nación como la migración de ultramar.

En la misma dirección que el decreto 70/2017 se encuentra la decisión política de crear un centro de detención especial para migrantes que no cumplen la normativa vigente, comunicado emitido por la Dirección Nacional de Migraciones en agosto de 2016, cuya apertura se pensó para septiembre del mismo año.

Dicho centro se encontraba destinado para aquellas personas con situación migratoria irregular, cuestión que no configura un delito, sino que se corresponde con una falta administrativa, en todo caso. La detención como único mecanismo para combatir la

irregularidad migratorio no se condice con los principios rectores de la Ley Nacional de Migraciones, es el último recurso que puede emplear el Estado. Contrariamente, establece que es al Estado al que le corresponde arbitrar las medidas necesarias para facilitar la regularización de los migrantes.

Recientemente Amnistía Internacional (2016) ha expresado su posición sobre este embate a los derechos adquiridos por el colectivo migrante en el país, “se pronunció en contra de la utilización de la detención de personas extranjeras como herramienta para ejercicio del control migratorio como regla y se opuso a la utilización de la detención como forma de castigo en lugar de abordar las causas que originan la migración irregular.”

Se rescata al mismo tiempo lo manifestado a fines de 2016 por el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) de la ONU, que ha mostrado su inquietud por la discriminación de los migrantes y el aumento de órdenes de expulsión ocurridas en nuestro país a la vez que llamó a no adoptar medidas que signifiquen un retroceso respecto del marco normativo vigente.

Con respecto a las consecuencias de la creación del centro de detenciones, Canelo (2016, p.3) refiere “es esperable que se expresen en el incremento de la xenofobia, en la profundización de la vulnerabilidad y explotación de los migrantes, y en el aumento de la discrecionalidad de los agentes públicos. Todo ello bajo la amenaza de denunciarlos para que sean detenidos y expulsados por “irregulares”. Efectos que podríamos catalogar como disciplinantes.”

No es posible desconocer que este decreto junto a otras medidas dispuestas, impactan de manera directa en la vida de los migrantes, siendo cada vez más difícil el ingreso y la permanencia. Afecta también, a la posibilidad de regularización de la situación migratoria, contribuyendo a profundizar el discurso xenófobo. En este mismo sentido, favorece a una mayor estigmatización y recrudecimiento de la violencia institucional. La sospecha sistemática sobre los migrantes se instala en la cotidianidad a través de los procesos institucionales y del discurso mediático. Camino por el cual es frecuente naturalizar la criminalización de las personas inmigrantes y los prejuicios racializados que asocian ciertas nacionalidades a problemáticas actuales, como los colombianos y peruanos en relación a los crímenes de narcotráfico, los paraguayos a la trata y la prostitución, los inmigrantes en general como culpables o como aquellos que acentúan la falta de trabajo.

Claramente se propone otra lectura del migrante, alejándose de la condición de sujeto de derecho y al mismo tiempo acercándose a la noción de peligrosidad, de esta forma los más perjudicados son aquellos que se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad social.

Capítulo IV Educación

A continuación se circunscribe una categoría tan amplia como la de educación. Se enunciarán aquellas teorías de la educación y pedagogías que mayor influencia ejercen sobre la educación argentina. Con el objetivo de analizar aquellas teorías y pedagogías que pertenecen al pensamiento crítico, se realizará una breve aproximación al mismo. A continuación se realizará un análisis histórico de la escuela como institución educativa y su relación con la diversidad cultural, haciendo énfasis en la provincia de Buenos Aires.

IV. 1 Aproximaciones genealógicas al pensamiento crítico y decolonial

El pensamiento crítico se basa en el cuestionamiento de todo saber establecido (Borón, 2017), como rama del pensamiento moderno nace con la filosofía kantiana. Kant propone cuestionar las condiciones de validez del conocimiento que se construye y por lo tanto la validez del conocimiento mismo. Su objetivo es mejorar el método de pensamiento filosófico y para ello todo debe ser sometido a la crítica de la razón. El método crítico consiste en indagar los elementos a priori (universales y necesarios) del conocimiento.

El mayor exponente del pensamiento crítico posterior a Kant es Karl Marx. El análisis materialista histórico de la sociedad en Marx es crítico en tanto cuestiona la teoría económica clásica y a la política burguesa. Es decir, evalúa las condiciones de la razón económica. Asimismo realiza una extensa crítica social sobre la explotación de una clase sobre otra e incluye un análisis sobre las posibilidades de cambio en la estructura social y económica.

En resumen dentro de las ciencias sociales

“(..)podemos entonces definir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada.” (Morales Zúñiga, 2014, p. 8)

Por su parte el pensamiento decolonial plantea un pensamiento crítico desde el lugar de los oprimidos por la colonialidad. Mignolo (2007) asevera que a pesar de nutrirse de los aportes de las teorías críticas, especialmente las fundantes como Kant y Horkheimer, el pensamiento decolonial tiene su propia genealogía. Éste plantea un pensamiento crítico desde la herida colonial. La genealogía del pensamiento decolonial se inicia con la conquista de las colonias europeas, tanto españolas como francesas e inglesas. O mejor dicho, surge con los horrores ante la imposición de la razón moderna que justificaba la jerarquización y por consiguiente la explotación a través del discurso eurocéntrico.

Si bien la genealogía puede rastrearse hasta el periodo colonial (Mignolo, 2007) este pensamiento comienza a visibilizarse gracias a los martinicos Aimé Césaire y Frantz Fanon. La característica de la genealogía del pensamiento decolonial es expresarse desde el espacio y desde la herida colonial padecida por los colonizados. Es un pensar localizado. En este sentido se diferencian de las teorías producidas en Europa que se construyeron sobre las experiencias de los reinados europeos y la formación de los Estados. Bajo el manto de la razón moderna se han silenciado y descalificado a actores políticos y escritores del pensamiento decolonial como Aimé Césaire y Frantz Fanon (Mignolo, 2007) que han sido retomados por las teorías decoloniales en la construcción de una genealogía que sienta las bases para la crítica a los orígenes propios de la razón moderna colonial.

Otra de las características del pensamiento crítico es su complejidad. Al contrario del pensamiento burgués que se instala como un pensamiento positivista que fragmenta el conocimiento en disciplinas impermeables. El pensamiento crítico busca trascender las fronteras disciplinares. (Borón, 2017). En este sentido se considera pertinente ilustrar en el presente capítulo las teorías y pedagogías más influyentes en la educación argentina.

IV. 2 Teorías críticas y teorías conservadoras de la educación

En el campo de la educación, como en el resto de las ciencias, pueden encontrarse teorías críticas y teorías conservadoras. Saviani, filósofo y pedagogo brasileño, analiza las principales teorías de la educación y su explicación de la cuestión de la marginalidad según las formas de entender la relación entre la educación y la sociedad. Diferencia dichas teorías en dos grandes grupos (Saviani 1984).

El primer grupo considera a la escuela como una forma de igualación social sin tener en cuenta las características estructurales de la sociedad. Concibe la marginalidad como una anomalía de carácter individual. “La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones. Constituye una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social.”(Saviani, 1984, p1). De esta forma las teorías críticas transforman las instituciones educativas en reproductoras de las desigualdades sociales.

Tres tipo de teorías conservadoras se fueron sucediendo:

La tradicional. Con el advenimiento de la burguesía en el poder económico, surgen las escuelas, cuya función era combatir la ignorancia productora de marginalidad y construir subjetividades disciplinadas para la fuerza de trabajo. La escuela se organiza en formato de clase que aún hoy se practica, el centro de las actividades era el docente, encargado de transmitir la herencia cultural a los alumnos. Esta escuela tradicional fue aumentando en críticas debido a que no todos accedían a ella, además por un lado no todos los que accedían tenían éxito y por el otro, no todos los que accedían y tenían éxito se ajustaban al tipo de sociedad a la que apuntaba. Las críticas a la escuela tradicional originaron una nueva teoría de la educación.

La escuela nueva. A fines del siglo XIX la llamada pedagogía nueva continuaba con la premisa de la educación como elemento de igualación social, y si esto no había sucedido hasta entonces se debía a que el modelo de escuela tradicional no era el adecuado. La marginalidad deja de ser a causa de la falta de conocimientos y pasa a ser psicologizada a nivel individual. El marginado, según esta teoría, es aquel que se siente rechazado por la sociedad en la que vive.

“La educación, en tanto factor de igualación social será, pues un instrumento de corrección de la marginalidad en la medida en que cumpla la función de ajustar, de adaptar los individuos a la sociedad, inspirando en ellos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás”(Saviani, 1984, p. 4).

Esta teoría desplaza el eje de la cuestión pedagógica del intelecto a los sentimientos. Como dice Saviani “se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.”(1984, p 4). Asimismo desplaza el centro político de la universalidad o accesibilidad a la enseñanza al ámbito técnico pedagógico enfatizando en la calidad de la enseñanza. Esto produce una preferencia política en escuelas buenas para pocos antes que escuelas deficientes para todos. Es decir, que prioriza las escuelas de las clases burguesas en donde se puedan concentrar mayores recursos económicos relegando políticas universales de inclusión educativa.

La tecnicista. La pedagogía tecnicista que predominó la primera mitad del siglo XX buscaba mecanizar el proceso de enseñanza, operacionalizando sus objetivos y minimizando cualquier intervención subjetiva. El centro de esta pedagogía pasa a ser la organización racional de los medios, desplazando a alumnos y docentes a un papel secundario de meros ejecutores. Lo importante para esta pedagogía es aprender a hacer. Produjo un proceso de creciente burocratización en las escuelas. Según Saviani (1984) esta teoría provocó tal nivel de discontinuidad en el campo educativo que incrementó la marginalidad junto con los índices de abandono y repitencia

El segundo grupo de teorías mencionado por Saviani (1984) es el de las teorías críticas reproductivistas. Éstas parten de la concepción de una sociedad marcada por la división de clases antagonicas. Dada la explotación de una clase sobre otra la marginalidad es inherente a la estructura social. En este contexto, la educación como parte de la estructura social, reproduce la marginalidad de la misma. Estas teorías llegan a la conclusión de que la educación cumple la función de reproducir la sociedad en la que está inserta. Saviani (1984) resume brevemente aquellas que adquirieron mayor repercusión y mayor complejidad:

- a) “Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica”.
- b) “Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)”.
- c) “Teoría de la escuela dualista”.

Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica. Es desarrollada por Bourdieu y Passeron en la obra “La Reproducción: elementos para una teoría del sistema

de enseñanza I y II” (1970). Postulan que todo poder que llegue a imponer significados e imponerlos como legítimos, reproduce la legitimidad en el sistema de dominación. La violencia simbólica se ejerce de variadas formas como la opinión pública, los medios de comunicación, la moda, la educación familiar, la prédica religiosa, etc. Pero se proponen analizarla específicamente en el sistema escolar.

La denominada acción pedagógica se lleva a cabo en la institución escolar a través de un docente que conforma la autoridad pedagógica.

“como trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable; es decir, un habitus, como producto de la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica (AP) y por eso de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario interiorizado” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 44)

Esta acción pedagógica escolar contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en un sistema en el que la institución escolar como sistema educativo dominante, se instituye el monopolio de la violencia simbólica. Según Bourdieu y Passeron (1977) el denominado sistema de enseñanza dominante :

“1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son, al mismo tiempo, las condiciones suficientes para la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la producción de las relaciones de fuerza; y porque: 2) por el sólo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los cuales dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir también, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases cuyo arbitrario cultural reproduce (dependencia por la independencia)” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 75)

En la teoría de la violencia simbólica, Saviani (1984) interpreta la marginalidad como la desposesión del capital económico y cultural de las clases explotadas, es decir las fuerzas materiales y simbólicas, condición reforzada por el sistema educativo. Al ser ésta la función lógica de la educación todos los intentos de superación de la marginalidad que se intenten llevar a cabo dentro del sistema educativo dominante, terminan por contribuir indirectamente a la reproducción de la dominación de la clase que detenta mayor fuerza material y simbólica.

Teoría de la escuela como aparato ideológico del estado. Esta teoría es desarrollada por Althusser en “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” (1970). En ésta obra analiza la reproducción de las condiciones de producción, que implica la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción existentes. Presenta una distinción entre diferentes aparatos en el interior del Estado :

- los Aparatos Represivos del Estado: Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, Prisiones, etc.
- y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE): El AIE religioso (sistema de las diferentes iglesias); El AIE escolar (sistema de las diferentes escuelas públicas y particulares); El AIE familiar; El AIE jurídico; El AIE político (sistema político del que forman parte los diferentes partidos); El AIE sindical; El AIE de la información (prensa, radio-televisión, etc.); El AIE cultural (Literatura, Bellas Artes, Deportes, etc.)

La principal diferencia entre estos dos grandes grupos de aparatos del Estado es que el represivo funciona masivamente por la violencia y de forma secundaria por la ideología, mientras que en los aparatos ideológicos sucede lo contrario: funcionan masivamente por la ideología y secundariamente por la represión. Althusser (1970) sostiene que la ideología siempre se encuentra arraigada en prácticas materiales.

La escuela, según Althusser, inculca durante años conocimientos prácticos envueltos en ideología. Prepara a las personas para insertarse en el sistema capitalista según los diferentes tipos de relaciones de dominación. Así las clases bajas pasan directamente al cuadro de producción, las clases medias pasan a conformarse como pequeño burgueses . Aquellos que alcanzan la escolaridad completa y la educación terciaria pasan a ocupar los puestos propios de los “agentes de la explotación”, de los “agentes de la represión” en los

Aparatos Represivos del Estado y de los “profesionales de la ideología” en los Aparatos Ideológicos del Estado. En todos los casos, se trata de reproducir las relaciones de explotación capitalista, lo cual es el objetivo de la institución educativa. En este contexto los marginados son los trabajadores, expropiados por los capitalistas.

A diferencia de Bourdieu-Passeron, Althusser afirma que los aparatos ideológicos del estado son escenario de la lucha de clases, pero le atribuye tanto peso a la dominación del aparato ideológico que la lucha que anulada.

“Pido disculpas a los docentes que en condiciones terribles intentan enfrentar a la ideología, al sistema y a las prácticas en que este los encierra, con las armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. En cierta medida son héroes. Pero son raros, y cuántos, (la mayoría) no tiene ni un vestigio de duda respecto del “trabajo” que el sistema (que los sobrepasa y aplasta) los obliga a hacer, y peor aún, se dedican enteramente y con toda conciencia a la realización del trabajo (los famosos métodos nuevos). Tienen tan pocas dudas, que contribuyen, hasta devotamente, a mantener y a alimentar la representación ideológica de la escuela que se torna hoy “natural”, indispensable, útil y hasta benéfica para nuestros contemporáneos, como la Iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace siglos.” (Althusser, 1970, p. 67-68)

Teoría de la Escuela dualista. La escuela dualista fue una teoría elaborada por C. Baudelot y R. Establet y publicada en su obra “L’ecole capitaliste en France” (1972). Los autores postulan que la escuela está dividida en dos grandes redes correspondientes a la división de la sociedad capitalista en dos grandes clases: burguesía y proletariado.

Los autores plantean la escuela como elemento reproductor del estado capitalista y como tal contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalista. En la escuela el aspecto ideológico es dominante y se reproduce inculcando de manera explícita la ideología burguesa y sometiendo y deformando la ideología proletaria.

Esta teoría reconoce la existencia de ideología del proletariado pero sostiene que se genera fuera de la escuela, en los ámbitos de producción material. Siguiendo con la categoría de aparato ideológico del estado de Althusser, la escuela es una herramienta al servicio de la burguesía. Como su misión es impedir el desarrollo de la ideología

proletaria, es separada del espacio de la producción y descalifica el trabajo manual en comparación con el intelectual. El desarrollo de la ideología proletaria sólo puede desarrollarse en el seno de las masas o de las organizaciones obreras.

Las teorías crítico reproductivistas presentan un análisis estructural de la escuela a lo largo de la historia en la sociedad capitalista. Demostrando que al desconocer sus condicionantes materiales lo que hace es reproducir la ideología capitalista. La escuela está socialmente determinada por la estructura social en la que se desarrolla. Estas teorías explican los mecanismos de la escuela tal como se presenta, no la conciben como herramienta de lucha ya que no ven en ella posibilidades de que sea modificada. Por lo que no proponen estrategias pedagógicas.

Saviani concluye que estas teorías muestran cómo la escuela, al servicio de las clases dominantes “(...)accionará mecanismos de adaptación que eviten la transformación, se sigue que una teoría crítica (que no sea reproductivista) sólo podrá ser formulada desde el punto de vista de los intereses dominados.” (1984, p. 16).

Si bien Saviani gira su análisis de las teorías de la educación en torno al problema de la marginalidad, sólo se remite a las reproductivistas que han alcanzado mayores niveles de complejidad. Otros autores realizan un análisis de las teorías críticas en sí mismas. Es decir, en su carácter de análisis estructural del sistema educativo y su relación con el Estado y la división de clases.

Se podría rescatar los mayores aportes de las teorías críticas en una breve cita del pedagogo Henry Giroux:

“En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.” (1985, p. 2-3)

Por otro lado estas teorías han sido conjunto de extensas críticas en cuanto anulan toda posibilidad de lucha de clases dentro del espacio escolar.

“Al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la intervención humana [human agency]; sin saberlo, proporcionan una excusa para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela.” (Giroux, 1985, p. 4)

La falta de intervención humana, es decir la acción humana como acto conjunto y reflexivo que implique posibilidades de cambio es una de las principales críticas a las teorías reproductivistas. Desconociendo también la capacidad de acción y transformación de los movimientos sociales. Estas diferentes posturas hacia las teorías crítico reproductivistas se siguieron con el desarrollo de otras teorías como las dualistas y las pedagogías crítica.

IV. 3 Pedagogías críticas

Algunos intelectuales han desarrollado contribuciones importantes a la pedagogía crítica y han tenido gran influencia en las prácticas educativas hasta el día de hoy. La influencia de dichas pedagogías en la praxis docente se encuentran tan naturalizada en el marco de la praxis educativa que la siguiente diferenciación sólo puede ser considerada con fines analíticos. Se retomará una selección de autores que han aportado los conceptos y categorías más influyentes (Camdepadrós y Pulido, 2009) y seleccionamos algunas de las prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad en las cuales emergen con mayor claridad las influencias de estas pedagogías en la educación contemporánea.

Michael Apple. Fue uno de los primeros intelectuales en criticar los efectos desmovilizadores de las teorías reproductivistas. Sus estudios se basan en la ideología, el currículo y el desarrollo de escuelas democráticas. Estos modelos se basan en el análisis de

los procesos de resistencia que se dan en la escuela por parte del alumnado y que contribuyen a la superación de situaciones de desigualdad social y la consecución del éxito escolar. Para Apple las luchas de los trabajadores, las mujeres y los negros, entre otros grupos, demuestran las posibilidades de acción concreta. Propone también que los modelos de investigación deben suponer modos de resistencia (Apple, 1998).

Las escuelas son estructuras cargadas de significados y condiciones que ayudan a moldear la sociedad, por ende el currículo, dónde se organizan los conocimientos prácticos a transmitir (y los que no serán transmitidos) son parte de la reproducción cultural del sistema capitalista .

“Dicho de otro forma, el currículum explícito implica un ordenamiento normativo del conocimiento en términos de distribución y control, constituyendo un eje en el método de enseñanza – aprendizaje y en la transferencia de habilidades y valores, el cual da sentido a la relación existente entre contenido y forma, así como un significado al valor simbólico y no sólo utilitario del conocimiento (Apple, 1998).”

Su trabajo se centró en el análisis de las prácticas educativas a partir del currículo escolar. Analiza cómo la escuela reproduce las formas de control social y cultural de las clases dominantes a través de este. También es reconocido por la propuesta del modelo de escuelas democráticas, basadas en mecanismos de participación y de apertura hacia la comunidad. Propone un currículo democrático permitiendo el acceso al diseño del mismo a toda la comunidad educativa para evitar sesgos que favorecen sólo a algunas clases sociales. En sus obras analiza ejemplos de escuelas que han dado un giro en su sistema y adoptan un enfoque más democrático, e intentan incidir en el contexto social para generar un espacio más favorable para el aprendizaje.

La propuesta desarrollada por Apple ha sido una de las más críticas en cuanto a las transformaciones concretas propuestas a la instituciones del sistema educativo. Sin embargo ha tenido grandes influencias en cuestionar e incrementar la participación de los alumnos y la comunidad educativa en las normas institucionales y respecto de los contenidos curriculares. Por ejemplo la participación de los alumnos en los acuerdos de convivencia y la creación de proyectos o espacios de participación familiar. Algunas de las

prácticas educativas al respecto, que se encuentran atravesadas por la interculturalidad en la EP n°8 son ciertas prácticas de revisionismo histórico como la participación de los pueblos en los procesos de constitución del Estado nación; la investigación por parte de los alumnos sobre los pueblos originarios que habitan en el país; la incorporación de elementos culturales otros para las actividades áulicas: como el uso de leyendas tradicionales argentinas y de otros pueblos andinos en prácticas del lenguaje para trabajar el contenido específico de la materia y la percepción moral del bien. La docente alude a que la participación y el aporte de los alumnos con su propias historias y creencias, ayuda a reforzar el sentimiento de seguridad sobre lo que conocen. También se rescata la actividad de investigación y creación de alasitas complementada con su respectiva ceremonia (en los equinoccios y solsticios que se yuxtaponen al calendario académico) , junto a las familias de los los alumnos en una apacheta ubicada en el patio escolar.

Henry Giroux. Es uno de los pedagogos fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos. Si bien es posterior a Freire sostiene una línea similar. Giroux dedica parte de su obra al análisis de las teorías críticas de la educación e incorpora las contribuciones de Gramsci. En este sentido es importante rescatar discursos no hegemónicos, como incorporar el emblema wiphala⁴ al cordón de bandera e incorporar actividades en lenguas subalternas (como canciones e historias en aymara y quechua), cuyos fragmentos se expusieron en las paredes del aula.

Por otro lado Giroux coloca en igual nivel de importancia a la estructura socio económica como a la agencia humana (a la capacidad de acción de las personas). Al igual que Freire, pero con posterioridad (Giroux, 1992) propone que la crítica debe ir acompañada de la posibilidad de cambio, o como decía Freire (1970) no hay denuncia sin anuncio. Declara también que los educadores radicales deben ser intelectuales que se preocupen por los procesos de transformación y estudien en pos de ellos. En este sentido la escuela está en constante vinculación con instancias de investigación educativa y con instituciones terciarias. En la dirección se conservan y se socializan publicaciones

⁴ El emblema wiphala es una bandera cuadrangular de siete colores utilizada por los pueblos originarios de latinoamérica. En sus principios era propia del pueblo aymara pero su uso se fue expandiendo hacia otros pueblos y naciones originarias. En el 2008 fue reconocida como símbolo del Estado Boliviano por la reforma constitucional.

académicas relacionadas con la institución (Fixman 2012) (Grupo de Investigación sobre problemáticas socioculturales,)

Donaldo Macedo. Una de las primeras obras es junto a Paulo Freire en el libro “Alfabetización. Lectura de la palabra y de la realidad” (1989). Dónde se desarrolla la idea de que la alfabetización no es sólo aprender a leer y escribir sino aprender a leer el mundo, interpretarlo e intervenir en el. También ha publicado obras con Giroux, y Chomsky entre otros intelectuales contemporáneos.

Postula una pedagogía anti-método como crítica a la apropiación conservadora que se ha llevado a cabo sobre las ideas de Freire (2004). El método dialógico ha sido fetichizado entre docentes conservadores, compartir historias durante la praxis pedagógica tiene que ver con el análisis político de las mismas y no con un mero desahogo psicológico. La pedagogía crítica no debe importar métodos enlatados y aplicarlos sino que debe construir estrategias para que los miembros de una comunidad se doten de poder a sí mismos hasta el punto de dejar de necesitar el saber experto, de lo contrario sería otra forma de neo-colonialismo.

En los últimos años se especializa en la importancia del lenguaje en la pedagogía para que el docente permita un proceso crítico de enseñanza y aprendizaje y no reproduzca inconscientemente las estructuras de poder convencionales (2008). Habla también sobre la importancia de la educación para la formación de ciudadanos críticos, en sociedades tecnológicas y en defensa de la educación pública.

Se pudo observar que los niños dialogan cotidianamente en las aulas sobre costumbres habituales como su vestimenta tradicional (quienes son de Bolivia) de manera espontánea. Lo que da la pauta de una valoración positiva o cuanto menos respeto entre las diferencias culturales. Los niños/as encuentran en ese espacio la confianza y seguridad que necesitan para poder expresarse. Al respecto una de las docentes alude sobre estos intercambios

“el sentarse con el otro y escuchar lo que tiene para decir. Y que el otro no tenga vergüenza de contar que en su casa tienen una apacheta y para qué lo hacen, y que está buenísimo tener un equeco y pedirle, y que está buenísimo saber tejer en telar, y que está buenísimo saber llevar a tu hijo en un aguayo.”

Este relato, entre otros a los que fue posible acercarse durante el presente trabajo, dan cuenta de la valoración positiva de características culturales que históricamente han sido objetos de discriminación en las culturas no hegemónicas.

Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg. Sus teorías estaban influenciadas por la sociología Escuela de Frankfurt y la pedagogía de Freire. Analizan la primacía de la cultura blanca occidental en la sociedad estadounidense y los atravesamientos de carácter económico, sociales, de raza y género. Desarrollan una teoría de la pedagogía multicultural que se apoye en la diversidad. Se centran en el potencial de la acción humana y apuntan hacia el empoderamiento de los alumnos. Enfatiza la creación de sentido mediante la vinculación de las experiencias propias de los estudiantes y el proceso de aprendizaje. También sostienen que la escuela tiene que estar vinculada con los constantes cambios sociales por ejemplo a nivel tecnológico y cultural que forman parte de la vida de sus alumnos para brindar respuestas adecuadas. El empoderamiento hace alusión al conocimiento de que es el poder y sus diversas estrategias de concentración, los docentes “ayudan al empoderamiento de los alumnos y alumnas despertando su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado” (Kincheloe y Steinberg, 1998, en Campdepadrós y Pulido p. 66).”

Se rescata la elección de los temas a trabajar en los espacios de profundización de los aprendizajes (EPA) por parte de los alumnos: “Entonces que los chicos elijan que quieren aprender, lo que es interesante, el hecho de que ellos puedan decidir(...) Y bueno, esta alegría de poder aprender las cosas que quiero, que me interesan, que me gustan...” (directora, EP N°8).

Por otro lado, la puesta en valor de los bagajes culturales intercambiados durante la praxis dialógica con el docente y sus compañeros son parte de la afirmación de la autoestima de los alumnos. Se destacan las intervenciones de los docentes para que la palabra circule y los niños puedan aprender a hacer escuchar su voz y escuchar la del compañero, expresarse y sentir que aquello que tienen por decir, también tiene valor.

Con esta breve muestra se pretende destacar los aportes de la pedagogía crítica más influyentes en las prácticas educativas y pedagógicas hasta hoy, es decir: el papel del

diálogo en los procesos de aprendizajes, la inclusión de la comunidad en el proceso educativo para la superación de las desigualdades sociales, la necesidad de las transformaciones sociales para lograr una inclusión educativa, el seguimiento de propuestas ante el análisis crítico, papel de la agencia humana y la creación de sentidos.

Por otro lado, así como se sostienen prácticas educativas influidas por las pedagogías críticas, si nos aproximamos a un análisis estructural fundado en las teorías crítico reproductivistas de la educación persisten elementos de la división antagónica de clases. Algunos de estos, son la reproducción de las contradicciones de la lucha de clases. La violencia simbólica, en términos bourdianos, como transmisión e imposición cultural diseñada por una clase burguesa o hegemónica determina a la escuela como aparato ideológico del Estado cuyo fin último es la reproducción de las desigualdades (Althusser, 1970). Estas teorías permiten mantener una crítica estructural de la institución escolar más allá de las intervenciones pedagógicas de los sujetos en ella inmersos.

IV. 4 Freire y la pedagogía del oprimido

La pedagogía crítica, centrada en la praxis educativa como puente hacia la emancipación social tiene un amplio recorrido de experiencias en suelo latinoamericano (y un gran sustento en sociólogos de Latinoamérica como la investigación-acción de Falsborda o el pensamiento crítico epistemológico en Boaventura). La pedagogía crítica latinoamericana puede considerarse, parafraseando a Boaventura, parte de los epistemes del sur, y su máximo exponente a nivel mundial es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Por este motivo alguno de sus aportes desde la pedagogía crítica se rescatan en un apartado aparte.

El proyecto educativo de Paulo Freire, parte de la praxis, apunta a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que lo deshumaniza y lo aliena, por medio de la educación popular.

En las sociedades actuales, la educación posee una dinámica rígida y estructurante que conduce a la dominación de las conciencias, lo que se traduce en una pedagogía que responde a los intereses de las clases dominantes. Los métodos que esta pedagogía utiliza no pueden servir a la liberación de los oprimidos, sino que más bien pretenden impartir entre éstos, la ley del temor.

Frente a esta situación Paulo Freire reacciona afirmando la necesidad de la humanización del oprimido que debe partir desde él mismo: es decir que es el propio oprimido quien debe buscar los caminos de su liberación, ya que ésta no puede venir de aquellos que lo mantienen en esta situación .

La pedagogía del oprimido (1968), desarrollada principalmente en el libro del mismo nombre, es aquella que debe ser elaborada por el propio oprimido, ya que la práctica de la libertad sólo puede encontrar adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga la condición de descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico.

La manera en que Freire (1968) concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador-educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez educadores y educandos. Es imprescindible que el educador humanista tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. El educador debe hacerse compañero de los educandos.

Entonces el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de aprendizaje, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el maestro como el estudiante son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo. Aquí la autoridad requiere estar al servicio, siendo con las libertades y en ningún caso contra ellas.

La educación como una dimensión de la acción cultural, que se inicia en la alfabetización, se realiza en el reencuentro de las formas culturales propias del individuo y en la retotalización de éstas a través de la acción definida como interacción, comunicación, transformación. En definitiva, la idea es que la educación reproduce en su propio plano la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso de producción del hombre.

Como ya mencionamos Freire es uno de los pedagogos más influyentes en la praxis educativa. Podemos decir que en él se basan el espíritu de una educación más humana, la crítica a la denominada educación bancaria, la importancia del proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje. Respecto a estos elementos se destaca la importancia del diálogo, y la disposición de los bancos en las aulas, se encontraban en forma de “u” o semi ronda y no en fila para permitir el intercambio constante entre alumnos. Se recupera lo expresado por la docente de música “El proyecto se basa en eso, en estar siempre en una ronda en contacto interactuando. La ronda como el encuentro ancestral.”

Al reflexionar sobre sus clases algunas de las docentes, se consideran parte de un proceso de aprendizaje y no solo educadoras, estando al servicio de sus alumnos en búsqueda constante de diferentes estrategias para fomentar el interés en los aprendizajes. Al respecto la anterior docente también refiere

“me ponen en una búsqueda constante donde soy un director de lo que sucede pero también soy un alumno que está aprendiendo de los chicos y de la experiencia (...) entonces así como trabajamos lo andino y el repertorio bilingüe, también es importante que en la clase haya muchas músicas que esté presente la música clásica, que esté presente lo que ellos escuchan, como es el big box -producir la música con el cuerpo”

En base a lo expuesto anteriormente, resulta oportuno rescatar los aportes de Fernández Moujan (2012), quien evidencia en su análisis una importante influencia de Fanon en la pedagogía de la liberación de Freire. La autora identifica en ésta última, puntos de encuentros con la crítica cultural, social y política de Fanon, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación latinoamericana y la teoría de la liberación. De esta manera, traza una intersección entre ambos pensadores ya que afirma, inician su crítica desde la relación colonial y desarrollan un ética y una política para transformar esa relación a partir del encuentro con el otro.

“El punto fundamental aquí es que la pedagogía del oprimido de Freire es convergente con la propuesta fanoniana, porque no es solo un espacio de la ética, sino de la política, ya que propone una experiencia educativa que irrumpa

descolonizando saberes impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano; vale decir, un ejercicio vital que descolonize y desaliene el fenómeno educativo, que revuelva lo dado, que se escriba en el movimiento en el que Said inscribe a los intelectuales críticos: el de la resistencia cultural.” (Fernandez Moujan, 2012, p. 93)

Algunos de los puntos en común son el interés en humanizar la educación y fomentar el pensamiento crítico re-pensando el mundo desde el lugar de los explotados e intervenir en él. Se apunta a la emancipación y el empoderamiento social y cultural de los grupos oprimidos para la transformación de la realidad.

IV. 5 Pedagogías decoloniales y educación intercultural

La educación intercultural, dentro del pensamiento crítico latinoamericano suele enmarcarse dentro de la llamada “pedagogía decolonial”. En otras palabras es abordada como parte del complejo conjunto de acciones y reflexiones para descolonizar el pensamiento y las prácticas educativas, culturales, sociales y económicas. Guardando estrecha relación con autores clásicos s del pensamiento crítico latinoamericano, como Freire.

En este trabajo aludimos a lo pedagógico como posicionamiento epistémico y político, desde el cual la educación es vista como una forma de intervenir en lo social. En cuanto a la educación intercultural y las pedagogías decoloniales, éstas se inscriben como intervenciones sociales críticas.

La pedagogía de-colonial se alía con la pedagogía crítica, iniciada por Paulo Freire en los 60'. En este sentido y ante los cambios ocurridos en América Latina y el Caribe hoy, parece esencial tomar con seriedad el llamamiento que hizo Franz Fanon, intelectual el afro martinico muy importante en el pensamiento de Freire, a una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora” (Fanon, 1968 en Walsh 2009, p. 17).

“Sólo mediante una inserción crítica en la realidad el oprimido podrá liberarse. La reflexión debe conducir a la práctica y para ello debe ser una reflexión crítica; de lo contrario será mero activismo. En este sentido vale la pena señalar que

para Freire la revolución tiene un carácter eminentemente pedagógico. La pedagogía es política. La pedagogía de la liberación es la pedagogía de quienes luchan por liberarse, de aquellos que adquieren conciencia de su realidad y el ímpetu necesario para transformarla. La transformación revolucionaria sólo es posible con los sujetos. Los individuos se hacen sujetos en el proceso de la lucha, no como resultado de ella. Por ello, la acción pedagógica es fundamental para formar sujetos revolucionarios, comprometidos con la creación y la re-creación, y allí la labor del educando es fundamental. De otra manera, la labor educativa sólo servirá a los intereses del opresor.” (Restrepo y Rojas, 2009, p. 28)

La pedagogía decolonial es la propuesta de praxis educativa que se desprende de la teoría decolonial, y se materializa en la educación intercultural entendida de forma crítica. Propone construir desde una ecología de los saberes, una educación que se conforme como un verdadero diálogo desde una población intercultural con fuertes desigualdades.

En esta línea se considera relevante rescatar los aportes de la directora

“Es otra, la relación con el espacio, la relación con la naturaleza, la relación con la otra persona, con lo que está vivo, con lo que no está vivo pero nos permite la vida no?. (...) es otra forma de habitar, es otra forma de habitar todo. Es otra forma de habitar el espacio. Es otra forma de vivir. Las distancias, son persona que están acostumbradas a caminar tanto y es tan placentero para ellos esto de caminar que siempre te dicen sí ahicito y ahicito son 4 km. Esta cosa de no poder dimensionar. No sé si es no poder, pero por ahí nuestra variable es: ¡uy que lejos que está!. Pero ¿qué es lejos? ¿qué es cerca?. Vos vas a escuchar acá que la palabra ahicito es como un latiguillo que tienen (...) en ese sentido a mí me gusta mucho Kusch, Rodolfo Kusch. Que se fue allá y pensó un montón de cosas. Esto del estar, de cambiar la categorización ontológica, en lugar del ser, pensar en el estar. Es una forma interesante de ver las cosas. Porque a mí por lo menos esa lectura me permitió entender por ahí muchas tramas, que por ahí desde lo cotidiano no se podrían entender. Y es cierto, es el estar, es el habitar, es el apropiarse del lugar, es el silencio. Pero todo eso tiene sentido, no es una cosa que se hace sin sentido. Todo eso son tus prácticas con sentido digamos. El hecho de que yo haga silencio y

pueda escuchar lo que hay alrededor porque lo que hay alrededor también es valioso, alrededor también hay vida y suena. Y se puede escuchar y se puede sentir y se puede percibir. Y bueno, y quizá para otro sea perder el tiempo. Otro concepto también muy relativo ¿no? el tiempo.”

La docente hace referencia al pensar situado de Kusch (1976), quien propone cambiar la primacía del ser, por el “estar siendo”. Se contrapone al antropocentrismo del discurso eurocéntrico, recuperando las raíces del pensamiento de los pueblos americanos. El pensar situado es recuperado por las teorías decoloniales ya que surge de la experiencia misma de los sujetos de nuestramérica.

La interculturalidad en este sentido, se construye desde la base, como demanda de la subalternidad. Es un proceso de transformación social, de las estructuras, instituciones y relaciones sociales para la construcción de otras condiciones de estar, ser, pensar, conocer y vivir distintas. La interculturalidad crítica es algo por construir. (Walsh, 2009)

Respecto al impacto de la incorporación de la interculturalidad al proyecto educativo institucional, resulta significativo rescatar el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas:

“Nosotros lo que notamos fundamentalmente, es que comenzaron a sentir a la escuela su lugar. Pudieron apropiarse de la escuela. La escuela no era un lugar ajeno donde había que venir a que no se note de dónde provenían. Sino que la escuela es el lugar dónde se festeja y se celebra todos los días de dónde venimos.”

Es a través de la incorporación de interculturalidad a las prácticas educativas que se generan las condiciones anteriormente mencionadas por Walsh (2009) “de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” las que favorecen los sentimientos de pertenencia en los alumnos y en sus familias. La directora refiere la interculturalidad como el eje y el “núcleo duro” de la escuela, también es la forma de enganchar a los niños y mantenerlos seducidos para que se interesen en la escuela. Agregando que permite fortalecer la identidad de los niños y que trabajando sobre sus cosmovisiones se sientan orgullosos de quienes son, sus creencias, etc. Impactando de forma positiva en la autoestima de cada niño/a. Las observaciones realizadas y los testimonios de los alumnos

se condicen con las palabras del directivo, dando lugar a transformaciones en las relaciones sociales dentro de la comunidad. Los alumnos, al momento de describir la escuela evidencian sentimientos de pertenencia con el lugar, lo identifican como un espacio acogedor en donde se sienten a gusto “Una de las mejores escuelas”, “Es una escuela muy especial, pienso que es única por cómo se respeta uno al otro” y “aprendemos a escuchar al otro”. En este mismo sentido, cuando se dialogó con los niño y niñas sobre lo que más les gusta de su escuela hicieron alusión a la reflexión como una práctica continua, “se reflexiona en filosofía, cuando pasa algo...” “se reflexiona sobre el comportamiento”, “porque se resuelven las cosas hablando no pegando”.

La educación intercultural surge como necesidad ante las manifestaciones de la cuestión social debido a las relaciones intrínsecas entre clase, género y etnia. Se coincide con el trabajador social Vázquez Aguado (2001) en que el elemento central de la educación intercultural es la constatación de la diferencia. No solo atravesada por la identidad cultural sino también por dimensiones de clase y de género. Lo que plantea en sí misma una contradicción a la lógica de la institución escolar como reproductora de un discurso social hegemónico.

Es así como la escuela además de incorporar la interculturalidad como parte transversal de su proyecto institucional se suma al proyecto de escuelas con la extensión de la jornada escolar. El objetivo de la extensión de la franja horaria fue perseguido durante años con el objetivo de mermar el trabajo infantil en la zona, sufrido en mayor parte por los niños que provienen de familias migrantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La incorporación a la esta institución de los ejes de interculturalidad y extensión horaria, impulsados desde la institución, responden no solo a emergentes propios de diferencias culturales, sino que a su vez repara en las desigualdades estructurales que se acentúan de forma histórica en ciertas poblaciones.

IV. 6 La escuela y la construcción de una perspectiva intercultural

La escuela argentina está influenciada por las múltiples teorías de la educación y las pedagogías. Incluso puede observarse consenso general en el uso de algunas de las más

críticas, como las influencias de Freire, que además de formar parte de los currículos de formación docente del país es comúnmente mencionado en documentos oficiales de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia (2006, 2008, 2016).

Como mencionamos al inicio del presente trabajo, nuestro objeto de estudio son las prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad. Entre ellas hemos encontrado numerosas prácticas de carácter institucional, que dan cuenta de la organización interna y de la filosofía institucional. La principal característica que ha emergido del común análisis de las mismas es la intención de comunicar una idea de diversidad, una imagen de la escuela como lugar de referencia. La directora refiere sobre el emplazamiento de las wiphalas sobre la puerta de acceso principal y las del cordón de bandera en los mástiles junto a la dirección, que transmiten a quienes se acercan a la escuela que “no están entrando en territorio hostil”. En el mismo sentido, la vicedirectora expresaba “creo que si realmente alguien no estuviera de acuerdo con el proyecto de la escuela no entraría, porque ya de entrada ya ves que la escuela tiene una apertura a todo lo que es la diversidad muy grande.”

Se destaca la incorporación del emblema wiphala en distintos momentos y espacios de la institución, como símbolo que representa la pluralidad de pueblos en América y en territorio argentino. Esta práctica adquiere una explícita ruptura con el tradicional el discurso homogeneizante del Estado, donde la escuela pública ha sostenido desde sus inicios el cometido de reforzar una única identidad nacional.

Las paredes de las escuelas también dan cuenta del contexto escolar, de los proyectos institucionales y conforman también un espacio de expresión para los alumnos, donde es posible exponer aquello considerado importante transmitir. Recorriendo las paredes la galería, del salón de usos múltiples (SUM) y de las aulas de la E.P. N° 8 se pudo observar una coherencia entre cada una de las producciones seleccionadas para ser expuestas, que lejos de ser casual se relaciona con lo que se considera importante en cada aula. Es posible visualizar dos hilos conductores en las distintas carteleras y trabajos expuestos: la interculturalidad y los derechos. Se mencionan a continuación las prácticas institucionales atravesadas por la interculturalidad relevantes para el objetivo del presente trabajo (ver fotografías en apéndice):

- El mural exterior fue realizado por la docente de plástica junto los alumnos: es una representación de la escuela, y la zona en la que está ubicada. El suelo es una

wiphala que ocupa la mayor superficie del mural, también ilustra a los alumnos llegando en el colectivo escolar mientras son esperados por una docente; dentro de la institución se observa otro mural que hace alusión a la migración, el trabajo agrario, la escuela y la zona. (apéndice A)

- En la galería principal cuelga un cuadro realizado por los alumnos con la imagen de Latinoamérica formada por fotografías y acompañada por el texto “Pensamiento latinoamericano. Educación intercultural” enmarcada por wiphalas. (apéndice B)
- Hay una cartelera de los talleres dictados en los espacios no graduados, con invitaciones, frases y horarios de los mismos.
- De las paredes de los pasillos cuelgan producciones realizadas en los espacios graduados sobre diferentes contenidos trabajados, entre ellos las madres de plaza de mayo y los derechos humanos, un afiche sobre los derechos de las mujeres indígenas (resultado de una actividad en conjunto con la maestra bibliotecaria. También se exponen múltiples trabajos expuestos para la semana del arte, el cronograma de la semana y producciones sobre el carnaval: máscaras, muñecos, dibujos. (apéndice C)
- Un mapa con las calles del barrio hechas por los alumnos, con los nombres que ellos mismo les pusieron a las calles que estaban sin nombrar, a través de un proyecto que fue aprobado por el municipio. (apéndice D y E)
- Cartelera de Efemérides del mes, en agosto se centraba en el mes de la pachamama.
- Hay alasitas construidas por cuarto grado, colgadas por las paredes del pasillo central y en la puerta de la dirección. (apéndice F)
- En el SUM, por donde se ingresa a la escuela, se ubica un Periódico mural donde se exhibe información que puede interesar a la comunidad, por ejemplo: jornadas de documentación para ciudadanos bolivianos y la apertura del turno tarde del jardín de infantes contiguo.

Otra de las prácticas institucionales de mayor relevancia simbólica, es la participación de emblema wiphala junto a la bandera nacional en el saludo inicial y al cierre de la jornada escolar (ver apéndice G). También cuentan con un lugar en el parque denominado

“apacheta”⁵ (apéndice H) en dónde “se realiza toda una ceremonia, donde los chicos también hacen la entrega de las alasitas, este.. lo hacen acá, hay un lugar específico, que ya sabemos que está la apacheta, ese es el lugar donde se hace esta ceremonia, en otoño y en primavera”. Esta actividad que se realiza con la participación de las familias de los alumnos, surge de un actividad en cuarto grado, en la que los alumnos investigaron sobre los simbolismos y usos de las alasitas como tradición de algunos pueblos andinos y las formas de construir las mismas. Algunas fueron enterradas durante la ceremonia y otras cuelgan de las paredes de la escuela o fueron llevadas por los niños a sus hogares.

Las prácticas analizadas se acercan más al posicionamiento de las pedagogías críticas que de las teorías reproductivistas de la educación, en tanto colocan en el centro la agencia humana como posibilitadora de cambio social. Este tipo de prácticas permiten apelar a la construcción de una educación otra, abriendo caminos hacia una escuela pueda fomentar la convivencia entre pueblos sin necesidad de subalternizar a algunos de ellos en pos de la homogeneización cultural. También pueden erigirse como estrategias para resistir a la colonialidad al apuntar a una institución que fomenta la reproducción y la revalorización de bagajes culturales cuyos pueblos han sido silenciadas a lo largo de la historia.

⁵ La apacheta o waka, ubicada en el parque de la institución es un espacio característico de las culturas de los pueblos originarios de América. Tradicionalmente reviste carácter de espacio sagrado, en dónde se realizan diversas celebraciones y ceremonias que consisten en ofrendas a la madre tierra, o pachamama.

Capítulo V Educación Intercultural

“La escuela intercultural no sería una escuela indígena, pero tampoco la que hoy está. Sería un espacio a construir donde se interrelacionen en igualdad de condiciones políticas, jurídicas y culturales dos pueblos que conviven en un mismo Estado. Un Estado que tampoco es éste, ya que no reconoce otra nación en su seno y eso hace que la interculturalidad no sea posible ahora más que como comienzo de un camino.”

Raúl Díaz

Es posible observar que el grueso de la producción académica en educación intercultural es producido en América Latina y en España. En América Latina, especialmente en Argentina, suele estar focalizada en poblaciones indígenas y afrodescendientes. En cambio en España se concentran en la inclusión de los inmigrantes a través del sistema educativo.

Ante la constitución de una identidad nacional uniforme y su consiguiente homogeneización cultural, la representación discursiva del Estado Argentino hacia la alteridad en el campo educativo ha oscilado entre la negación y el reconocimiento histórico. Especialmente luego de la reforma constitucional de 1994, “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.” (art 75 inc 17).

Para lograr mayor profundidad sobre de la educación intercultural a nivel nacional el siguiente capítulo constará de los siguientes ejes: en una primera instancia se conceptualiza la educación intercultural bilingüe y los debates actuales; se realiza una aproximación histórica la legislación nacional educación primaria en su contexto económico, social y político; para luego analizar específicamente las políticas educativas destinadas a los pueblos originarios, teniendo en cuenta los objetivos políticos y profundizando en las transformaciones y continuidades; se profundiza la normativa de educación intercultural vigente a nivel nacional, provincial y municipal; por último se problematiza la colonialidad del poder en la educación intercultural argentina, especialmente en el universo de estudio.

V. 1 La legislación nacional a través del tiempo

Se desarrollará un breve un recorrido histórico por las políticas educativas en

Argentina, centrándose en las principales leyes de educación. Se denomina políticas a las acciones emprendidas por el Estado en los diferentes campos de acción gubernamentales (políticas económicas, de desarrollo, de importaciones, educativas etc). Las políticas públicas consisten en el conjunto de acciones de gobierno ejecutadas para los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder político. (Vilas, 2011) Están atravesadas por lo político ya que afirman los objetivos a seguir por el Estado y las formas de ejercer el poder y llevar a cabo los mismos.

La eficacia de las políticas públicas, se desprende del cumplimiento de las mismas con los objetivos políticos perseguidos y el orden de importancia de estos objetivos. La eficiencia de las mismas es una cuestión de mayor politicidad ya que se discute la relación costo-beneficio. Es decir que recursos económicos, institucionales, humanos y otros habrá que utilizar para alcanzar los resultados deseados y quienes se harán cargo de esos costos (Vilas, 2011).

La educación conforma las políticas del Estado a partir de la Ley de Educación Común N° 1420. Previo a esta ley la educación estaba a cargo de la iglesia y se impartía en las construcciones edilicias de las mismas. El país, especialmente la provincia de Buenos Aires presentaba una amplia diversidad cultural por la masiva llegada de inmigrantes europeos de sectores populares y campesinos. La diversidad aportada por los pueblos originarios y su genocidio, era sistemáticamente negada invisibilizada. El Estado argentino se había propuesto homogeneizar y nivelar a la población para la construcción de la identidad nacional e impulsar el desarrollo de la misma.

Conformando así una nueva identidad nacional que no estuviera signada por los personajes característicos de la marginalidad de la época, gauchos, criollos, indios, inmigrantes europeos pauperizados, refugiados de la guerra y militantes políticos.

Con la sanción de la Ley 1420 el Estado estableció la centralidad de la educación bajo los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad en el nivel primario. La política educativa fue parte de la política de Estado dirigida al desarrollo agroexportador del país. Para llevar a cabo esta política educativa el Estado construyó escuelas en todo el país, se introdujo docentes extranjeros para desempeñarse como las primeras maestras y se abrieron escuelas de capacitación para la formación de maestras en el país.

Un siglo más tarde, en el año 1993, se sancionó la siguiente ley nacional de educación, la Ley Federal de Educación N° 24.145. Esta se produjo durante el mandato del presidente Carlos Menem y en el marco de políticas fuertemente neoliberales.

La Ley Federal establece que el sistema nacional de educación está constituido tanto por instituciones privadas como estatales, siendo la única diferencia la gestión. Fue la primera ley en legislar el sistema educativo en su integridad, establece 3 niveles de especificación curricular: Nivel nacional (donde se establecen los contenidos básicos comunes), nivel provincial (se elaboran los diseños curriculares provinciales, que contextualizan con contenidos básicos comunes -cbc- a la realidad regional), nivel institucional (comprende la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, conocidos como PEI y vigentes hasta la actualidad, que deberán tomar y enriquecer lo establecido a nivel nacional y provincial).

En cuanto a la estructura del sistema se extiende la escolaridad obligatoria: Nivel inicial (de 3 a 5 años, siendo el último obligatorio); enseñanza general básica (de 9 años obligatorios organizado en ciclos); polimodal (de 3 años de educación como mínimo)

En la década de los noventa se postulaba que el desempleo y el empobrecimiento se debían a una etapa de transición entre el modelo desarrollista y el aperturista, y que una vez instalado y consolidado este último las condiciones se normalizarían cuando el sistema reabsorbiera a los desempleados y se hiciera efectivo el esperado efecto derrame. El empobrecimiento de la sociedad era visto como una consecuencia de transición entre dos modelos económicos y como fenómeno individual. Las políticas públicas están orientadas por el modelo del país que se persigue, y el modelo aperturista no demandaba construcción de empleo y mano de obra capacitada. Las políticas educativas estaban destinadas al achicamiento de los gastos del Estado y esto provocó un gran vaciamiento y deterioro en el sistema educativo.

En este contexto se produce una reforma educativa de descentralización por la cual se transfieren las escuelas medias y terciarias de la nación a las provincias (la escuela primaria ya había sido trasladada en 1978). Esta reforma buscaba, por un lado la reducción de gastos del Estado en áreas clave como educación y salud para transferir recursos al pago de la deuda externa. La descentralización no fue acompañada por la transferencia de recursos económicos, limitando la capacidad de respuesta de las provincias y generando desigualdad educativa hacia el interior del país.

Una década más tarde, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26206. Las diferencias con la ley anterior demuestran un cambio de enfoque en el ámbito educativo.

A diferencia con los gobiernos anteriores durante los periodos post crisis los altos índices de pobreza comenzaron a verse como un proceso de empobrecimiento ocasionado por múltiples causas de las que el Estado y el Mercado forman parte. Es decir, como consecuencia del modelo aperturista. Comenzaron a desarrollarse políticas que apuntaran a un desarrollo sostenido y de mayor inclusión. Lo que implicaba un cambio en el modelo de país, en los objetivos políticos y en las políticas públicas a desarrollar. Las políticas educativas tienen gran importancia durante este período apuntando a la construcción de mano de obra y técnica que requería el nuevo modelo de desarrollo. (Hermida, Meschini, 2012)

La Ley N° 26.206 estructura el sistema educativo y describe las responsabilidades y obligaciones del estados nacional, provincial y municipal en torno a la educación. En su primer capítulo “Principios, derechos y garantías” se diferencia de su predecesora definiendo la educación como un bien público, e inscribiéndola dentro de los derechos sociales y personales. Responsabiliza al Estado de garantizar la educación para todos los ciudadanos y el acceso a la información y el conocimiento. También extiende la obligatoriedad y responsabiliza al estado en garantizar la permanencia de los niños y jóvenes durante 13 años en el sistema escolar.

Esta ley se ve inscrita en los esfuerzos de los gobiernos post 2001 por encontrar una salida a la crisis político-institucional-económico-social y educativa en la que quedó sumergido el país luego de las políticas neoliberales de los 90. En este sentido, la LEN pretende compensar algunos aspectos de las anteriores medidas, como dejar a las provincias a la deriva, mediante compensación económica. Sin embargo, no supone el establecimiento de una verdadera equidad de derechos entre ciudadanos de diferentes provincias, y mantiene el subsidio a la educación privada.

En la prescripción de contenidos, específica dos niveles de diseño curricular: el nivel nacional, encargado de contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios) y el nivel jurisdiccional al que le corresponde aprobar el currículum de los diversos niveles y modalidades en el marco lo acordado en el Consejo Federal de Educación.

Define, para el nivel primario los campos de conocimientos en los que los alumnos deberán adquirir aprendizajes de saberes significativos como: lengua, comunicación, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales y medio ambiente. Establece como obligatoria la enseñanza de al menos una lengua extranjera en el nivel primario y secundario, y la educación ambiental en todos los niveles.

El Estado nacional define los lineamientos generales, ahora llamados contenidos curriculares comunes (antes c.b.c), que son la base de las elaboraciones curriculares de las jurisdicciones y estas a su vez, lo son de los proyectos educativos institucionales (PEI). La LEN es más prescriptiva en cuanto define los contenidos que deben estar incluidos en los comunes de todas las jurisdicciones. Esto es una gran diferencia con la Ley Federal de Educación que no menciona ningún contenido. De esa manera se observaba direccionarse la Ley de Educación Nacional N° 26.206 hacia un proceso de re centralización, mediante el estado nacional que fortalecía su papel en la definición de políticas educativas.

La ley de Educación Nacional cambia la estructura del sistema educativo (nivel inicial, primario, secundario y superior) y extiende la obligatoriedad hasta la culminación de la escuela secundaria.

En cuanto al gobierno del sistema educativo, la Ley Nacional de Educación crea el Consejo Federal de Educación al que le atribuye las funciones de concentración, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. El consejo está precedido por el ministro de educación nacional e integrado por las autoridades responsables de la educación de cada jurisdicción y 3 representantes del consejo de universidades.

En el año 2005, en la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley N° 13.298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños de la provincia de Buenos Aires. Esta derogó el decreto de Ley 10.067 Patronato de Menores, de la última dictadura. Esta ley atañe como marco normativo a todas las instituciones que trabajen con niños. La escuela como una de ellas tiene la principal responsabilidad de garantizar el derecho a la educación. Además, dicha normativa involucra a todos los actores que tomen conocimiento de cualquier situación de vulneración de derechos del niño, implicando también una articulación entre diversos actores. A ésta última categoría se la reconoce como “corresponsabilidad”.

La Ley de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños N°13.298 implicó un cambio total en las políticas de niñez. Deja de lado la relación de peligrosidad e

incapacidad de la infancia que consideraba al niño/a como un objeto de derecho. Y la/o coloca en el lugar de sujeto de derechos, dándole importancia a su palabra y anteponiendo sus derechos a otros intereses. A su vez estructura los organismos de promoción y protección de derechos del niño a fin de garantizar y reglamentar el cumplimiento de esta ley.

Al siguiente año, en enero del año 2006 se sanciona también la Ley de Financiamiento Educativo 26075. El principal objetivo de ésta, fue aumentar el porcentaje de presupuesto destinado a educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar una participación del 6% del producto bruto interno en el año 2010. Este sería el piso mínimo que debía tender a aumentar cada año. Al mismo tiempo, crea en el artículo 9 “el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente” con el fin de paliar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones educativas.

En el mismo marco político, en el año 2007 en la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 13688. Esta nueva Ley extiende la obligatoriedad de la educación común desde la sala de cuatro (4) años del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario de seis años inclusive, y separa la educación Primaria de la Secundaria, ambas de 6 años de obligatoriedad, como dos unidades pedagógicas y organizativas distintas, diferenciando así a los niños/as de los adolescentes. Define ocho modalidades del sistema educativo para los niveles obligatorios, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación permanente de jóvenes, adultos, adultos mayores y formación profesional, Educación Física, Psicología comunitaria y pedagogía social, Educación Intercultural y Educación Ambiental.

Recapitulando la conceptualización inicial, las políticas públicas son aquellas que responden a los intereses y necesidades de la sociedad como conjunto, y las gubernamentales son producto de aquellos actores sociales que ejercen el poder desde el Estado (Vilas, 2011). Lo interesante de las políticas públicas, es que pasan a ser compartidas por actores sociales que participan de diversas maneras en su desarrollo y ejecución. Son políticas más democráticas y eficientes que aquellas elaboradas sólo por los técnicos contratados por el Estado, quienes forman parte de realidades sociales diferentes. Para ser eficaces en la consecución de sus propios objetivos las políticas públicas requieren de la colaboración y/o participación de muchos actores sociales.

En relación a las teorías de la educación expuestas en el apartado anterior, si analizamos el posicionamiento detrás de las leyes educativas y su contexto histórico en el marco de las teorías de la educación podemos encontrar que en la Ley N° 1420 de educación se consideraba a la sociedad como un conjunto armonioso en la cual la marginalidad era un fenómeno accidental que debía ser corregido. “La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones. Constituye una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social.” (Saviani s.f, p1) Con esto se apuntaba justamente a un cuerpo social uniformado, tanto en su educación como en sus valores y costumbres.

Por otro lado, las políticas educativas del período 2006-2015 reconocen ciertas problemáticas sociales como la exclusión, la inequidad social y el abandono escolar, que son en realidad producto de la cuestión social, es decir, inherentes a la contradicción capital trabajo. El Estado reconoce la educación y el acceso al conocimiento y la información como derechos que debe garantizar. Estableciendo entre sus primeros objetivos “a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.” (Ley N° 26.206, art. 11) Esto no reduce las contradicciones entre los principios propugnados por las leyes y la aplicación real de las mismas. Por ejemplo, la dificultad de la escuela para garantizar la permanencia y continuidad de sus alumnos en las clases más vulneradas, donde muchas veces la organización familiar diaria se centra en la satisfacción de las necesidades básicas. La E.P. N° 8, comenzó a trabajar con el claro objetivo de lograr la extensión de la jornada escolar y así disminuir el trabajo infantil de niños y niñas en las quintas.

Así lo expresaba la directora de dicha institución

“en realidad a nosotros nos dieron la jornada completa en el marco del hecho de abolir lo que es el trabajo infantil (...) los niños salían de la escuela y tenían que ir a acompañar a sus familias para trabajar. Nosotros teniendo en cuenta este principio, fue la bandera que llevamos siempre a todos los espacios para pelear la jornada completa (...) Son pocas las familias que por ahí organizan su estructura familiar, pensando en la escolaridad de los chicos. Entonces hay que ir a buscarlos. Y hasta el 2010-2011, tuvimos un índice de repitencia del 12%. A partir de las 8 horas

nuestro índice de repitencia bajó a un 2%. El año pasado, creo fue inferior al 2% porque solamente permanecieron tres alumnos en toda la escuela, y con resultados de terminalidad garantizados, porque eso es una cosa que también nos importa.”

Aquí es posible evidenciar otra práctica educativa interpelada por la interculturalidad porque enfatiza en los objetivos de terminalidad de la trayectoria educativa, acompañados del derecho a la educación de calidad favoreciendo de esta forma, la inclusión educativa de los niños. Dichos elementos configuran la filosofía institucional, que repara en las desigualdades estructurales de los alumnos y sus familias favoreciendo la inclusión.

V. 2 Políticas educativas y pueblos originarios

Desde la conformación del Estado Nación se han llevado adelante diversas formas de relación con la otredad que si bien han presentado características distintivas, no han tenido grandes variantes a lo largo de la historia. Argentina ha concebido a los pueblos originarios, puntualmente, en términos de atraso, salvajismo y barbarie. Es en pos de la homogeneización cultural que el Estado nación ha concebido la educación intercultural como políticas destinadas hacia estos pueblos.

La alteridad social y cultural, siguiendo la propuesta de Boivin, Rosato y Arribas (2004) implica la separación del Nosotros y el Otro. Esta dicotomía que se planteó fue interpretada de diversas formas a lo largo de la historia. Siguiendo la línea de los autores ya referidos, en un primer momento, las diferencias son irreductibles y así se presenta una imagen del otro como diferente, salvaje. Se sostiene que siendo la cultura producto de la naturaleza, se encuentra sujeta a un proceso de cambio (evolución), entendiéndose a partir de allí que la cultura tiene diferentes grados de evolución.

De esta forma, la cultura se considera en términos evolutivos donde las diferentes expresiones culturales persisten en peldaños distintos del escalonamiento siendo la meta, la cultura occidental moderna.

En un segundo momento se tiende a relativizar la separación considerando la diversidad de culturas y por último, se entiende la relación Nosotros occidental y un otro como desigual.

Teniendo en cuenta las acciones y políticas implementadas por el Estado desde su consolidación es posible pensar que se apuntó a segregar, exterminar o en el mejor de los casos, lograr una homogeneización cultural. Históricamente el tratamiento a la diversidad se llevó a cabo a partir de proyectos direccionados hacia aculturación/asimilación, puestos en juego principalmente en el campo de la educación.

“La porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad en dicho proceso, lo hizo sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículum hegemónico; más aún, su incorporación supuso su integración a un modelo europeizante y urbano.” (Hecht, 2015, p. 8).

A lo largo de la historia la relación del Estado hacia lo diferente en el campo educativo, en especial hacia los pueblos originarios, fluctúa entre la homogeneización y la focalización. Siguiendo la categorización realizada por Hecht (2007) se consideran como políticas homogeneizadoras a las destinadas a poblaciones indígenas a lo largo del siglo XIX hasta el siglo XX y seguidamente, las políticas focalizadas del siglo XX hasta la actualidad.

Se pretende realizar un recorrido donde se visibilice desde la conformación del estado en adelante, la mirada que este ha tenido hacia las poblaciones originarias. Mientras en el imaginario social ha persistido la noción de homogeneidad de los habitantes (llegados de los barcos) se desconoce, y discrimina desde los inicios de la colonización a los habitantes originarios y a las personas esclavizadas traídas desde África. Se creó así toda una categorización fenotípica que incluía también a los mestizos, mulatos, gauchos, etc. La identidad nacional se construye sobre una supuesta neutralidad cultural occidental y europea. En palabras de García Canclini (2005) “A través de toda la historia, cada sociedad se arregló para colocar lo bárbaro fuera de sus fronteras.” (en Hecht, 2007, p. 66)

“Asimismo, la construcción del modelo de nacionalidad requirió de un doble movimiento de significaciones: por un lado, un principio positivo de afirmación de identidad y por otro, un principio negativo de otredad. Éste último se construyó sobre los aborígenes que controlaban los territorios que se deseaban conquistar para establecer los límites de la patria.” (Hecht, 2007, p. 185)

Las políticas destinadas a la población aborígen se caracterizaron por la asimilación cultural al modelo hegemónico, a efectos de dar respuestas al ideal de país que se estaba forjando. Por consiguiente, a través de la educación escolar se unifica una sola lengua oficial del estado y una historia oficial, al mismo tiempo que se negaban las decenas de lenguas y las historias de los pueblos nativos.

La escuela pública tuvo un rol preponderante en la construcción de una identidad y cultura nacional a través de los símbolos, de los actos patrios y de las efemérides, que consiguieron dar origen al “ciudadano argentino”, dotándolo de una historia y un sentimiento patriótico común.

El sistema educativo se inicia formalmente con la sanción de la ley 1420 en el año 1884. Establecer la obligatoriedad de la escolarización y acota la intervención de la iglesia.

El cometido de la “generación del 80” de unificar la identidad nacional, apelando a una historia común para lograr orden y progreso, impacta en la escuela. Dónde no se hace foco en que los alumnos puedan entender procesos políticos sino en la construcción de un sentimiento nacionalista. “Se pretendió generar el sentimiento de nación, incluso en desmedro de los datos fácticos de nuestra historia, mediante la creación de mitos alrededor de los orígenes de la Argentina.” (Hume, 2010, p. 1)

Siguiendo lo propuesto por Hecht (2007) se identifican otro tipo de políticas destinadas a la los pueblos originarios denominadas focalizadas. Las políticas neoliberales, que comienzan a implementarse durante la última dictadura y se acentúan en la década del noventa, proponen una versión funcionalista de la multiculturalidad.

Si bien la Reforma constitucional del año 1994 significó un cambio en el discurso al reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios y garantizar el respeto por sus derechos, en la práctica este discurso se concentró en profundizar las desigualdades bajo una fachada etnocéntrica del respeto por las diferencias. Las declaraciones constitucionales y normativas no lograron materializarse en políticas concretas para promover los derechos enunciados en un contexto de achicamiento del estado.

A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) se plasman los lineamientos neoliberales en nuestra educación. Esta ley se refiere a la educación indígena en el Título III: “Estructura del Sistema Educativo Nacional”. Ese título se divide en diferentes

apartados correspondientes a: educación inicial, básica, polimodal y otros. Justamente en el último artículo (34) del apartado: “Otros regímenes especiales”, junto con el abordaje de la educación especial es en dónde se incluye la educación intercultural para indígenas.

En este contexto se relega la educación intercultural a una situación de otredad separada de la educación común, y se hace referencia a la diversidad cultural para sacar el foco de la desigualdad social. De esta forma, “se piensa el derecho a la educación intercultural bilingüe como vacío del sentido político de lucha por el reconocimiento de la diferencia.” (Hecht, 2007, p. 77)

Con una mirada un poco más integral el Consejo Federal de Cultura y Educación sancionó en el año 1999 la Resolución 107 y propone definiciones más específicas sobre qué se entiende a nivel nacional por educación intercultural bilingüe:

“[...] es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están ubicadas [...] Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional [...] Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional.”

Esta última acepción de la EIB en la normativa nacional se acerca más que sus predecesoras a la comprensión de que la educación intercultural no se trata de currículos interculturales y lengua indígena. Sino que se trata de relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados, sino que se están construyendo políticamente. Pero la descentralización de la educación y la focalización de las políticas interculturales reduce a la educación intercultural a pequeños proyectos educativos excepcionales en pequeñas poblaciones focalizadas que han logrado prevalecer en sus tierras de origen, como las escuelas mapuches en el sur del país o las wichís en el norte.

Este breve análisis de las políticas educativas en relación a los pueblos originarios permite trazar un recorrido de lo sucedido hasta la consecución de la educación intercultural bilingüe en la vigente Ley de Educación Nacional N° 26206, y a la posterior incorporación de la educación intercultural a la Ley Provincial de Educación N° 13688.

V. 3 La educación intercultural en nuestro suelo. La Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley N° 13688

En el presente apartado se analizará la educación intercultural en las Leyes de Educación vigentes a nivel nacional y provincial.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se fija la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el capítulo XI, en consonancia con el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional (1994)

"Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones."

Se establece en el artículo 53 que "para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe", el Estado será responsable de:

"a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.” (Ley N° 26.206, 2006)

Por último, en el artículo 54 expresa:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.” (Ley N° 26.206, 2006)

En referencia a lo expresado en esta ley, puede evidenciarse que en el cuerpo se afirma las diferencias culturales como valor positivo, rompiendo con las políticas asimilacionistas que las consideraban como un problema a resolver a través de la integración a la sociedad moderna/colonial.

Teniendo en cuenta que las políticas educativas han presentado siempre una opción multiculturalista, puede notarse ciertos avances en la conceptualización de la educación intercultural. Por ejemplo, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se centra en el diálogo y reconocimiento entre culturas. Pero al no atender a las desigualdades estructurales entre ellas tampoco crea herramientas para visibilizar las condiciones asimétricas entre culturas, clases, géneros ni sus posibles transformaciones. En muchos casos la EIB termina reduciéndose a la integración del diferente a la sociedad moderna para su consecuente inserción en el mercado de trabajo.

La EIB queda relegada como derecho de los pueblos indígenas y deja afuera a los alumnos migrantes y no indígenas, y también al resto de la población si entendemos a la interculturalidad como elemento universal y plural, y no como algo específico de los otros. En este sentido, según la coordinadora nacional de modalidad de EIB en el periodo 2009-2012 “Un problema es que no están contemplados aquellos estudiantes de las escuelas argentinas provenientes de pueblos de otros países.” (Serrudo en Herrera, 2016, p. 21).

La inclusión de la interculturalidad al currículo escolar para todos los alumnos del sistema educativo y de manera transversal, como también a la formación de los docentes, son dos de los principales desafíos de la modalidad. En este mismo sentido, Serrudo explica

“Que la interculturalidad no sea solo para los indígenas, que ya de por sí son interculturales y nacen en una situación en la que tienen que reconocer a otro que, además, los domina (...) “Se sigue viendo como una concesión hacia un grupo que en algún momento tiene que ‘igualarse’ al resto. Todavía no se ve que la diversidad y la diferencia cultural son elementos que enriquecen a la sociedad.” (en Herrera 2016, p. 21)

La EIB a nivel nacional se focaliza en las poblaciones indígenas que residen de manera concentrada en comunidades, mayormente en espacios rurales. Hay una visión de lo indígena que lo asocia a la ruralidad y al aislamiento, que no puede visualizarlo en el espacio urbano. Los núcleos urbanos y peri urbanos no son reconocidos como espacios donde pensar las problemáticas indígenas. A pesar de que su presencia se incrementa con la migraciones, y la provincia de Buenos Aires es la que tiene mayor población indígena y mayor diversidad poblacional. (Palacios, Hecht y Enriz, 2014)

Para el análisis de la LEN se debe tener en cuenta que fue reglamentada por capítulos, en el caso de la modalidad de EIB fue a través de la resolución 105 del Consejo Federal de Educación, en el año 2010.

Como fue mencionado anteriormente, el sistema educativo nacional de nivel primario fue descentralizado en el año 1993. Esta descentralización que aún persiste, dificulta los procesos de implementación de la LEN. Lo establecido por la ley, como la modalidad de

EIB, queda condicionado a las posibilidades políticas y económicas de cada provincia y sus respectivas jurisdicciones. “En este sentido, todos los avances que la Ley 26.206 y su reglamentación implican para la EIB, quedan reducidos al plano discursivo, en tanto consejos que los Estados provinciales asumirán e implementarán” (Maggi, 2015, p. 52)

Recién en el 2010 a través de la Resolución 105 del Consejo Federal de Educación la EIB pasó de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación (CFE, 2010, p.11). Asimismo el consejo realiza un autocrítica en su capacidad de incluir equitativamente a las poblaciones indígenas diciendo que aquellos lugares donde las poblaciones presentaban mayores tasas de escolaridad también presentaban mayores dificultades para hablar y comprender en su lengua materna originaria. (Ibidem)

A causa de la descentralización del sistema educativo, lo propuesto por la LEN en cuanto a educación intercultural sólo puede ser implementado en las provincias en las medidas de sus posibilidades económicos y políticas, ya que no hay reglamentación específica en cómo debe aplicarse ni cómo será financiada.

Por su parte, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) establece como modalidad “la Educación Intercultural”, en donde se propone:

“Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas. Incentivar la formación de espacios de investigación (o centros de estudio) en Educación Intercultural...” (art. 44)

De igual modo sostiene entre sus 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.” (art 16, inc 16) En este sentido “La provincia de Buenos Aires pone en evidencia las limitaciones que tradicionalmente han existido en pensar la interculturalidad desde una perspectiva urbana.” (Palacios et al., 2014)” La diversidad de origen y de localización de las personas migrantes en dicha provincia no sólo complejiza el conocimiento sobre todas las culturas que confluyen sino también el desarrollo de educación intercultural bilingüe debido a la

multiplicidad de lenguas maternas. Tan sólo en la EP N° 8 de Mar del Plata confluyen tres idiomas, el quechua y el ayamara de los inmigrantes bolivianos y el guaraní jopará de Paraguay. Además algunos alumnos hacen de intérpretes entre sus familias y los actores de la institución, manejando con la misma fluidez ambos idiomas.

A lo largo de la investigación fue posible percibir la valoración positiva respecto a la diversidad de lenguas. Esto se produce de forma espontánea en los intercambios dialógicos en las aulas así como en actividades específicas, ya sea en prácticas del lenguaje, música y filosofía. Algunos alumnos expresan sus sentimientos hacia los docentes en su idioma natal, o lo utilizan para mencionar algunas palabras de manera espontánea. En este sentido una docente comenta

“también revalorizamos y les contamos a los demás compañeros el idioma que ellos hablan, le hacemos contar algunas palabras, que traduzcan algunas frases. O sea, es algo que lo hacemos tan habitualmente. que no lo hacemos como un trabajo específico de interculturalidad. Ya es parte del trabajo, del proyecto de la escuela. Está muy naturalizada acá la interculturalidad.”

En el contexto actual, no es posible la educación bilingüe o plurilingüe por falta de políticas públicas y recursos. Sin embargo, la escuela en cuestión busca construir estrategias para transmitir el valor de las lenguas maternas y de la pluralidad de idiomas, fomentando así el uso de éstas entre los alumnos y en sus familias. El objetivo es mediar, en la medida de lo posible para que la escuela no resulte como un factor homogeneizante y de pérdida de la identidad cultural.

V. 4 La educación intercultural como práctica político pedagógica

El término intercultural asume en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada. Tal conceptualización parte del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación-de-identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir.

Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. Al legalizar la Educación intercultural bilingüe (EIB) como derecho étnico y colectivo y como programa educativo para indígenas (lo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90 respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT), lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal.

“Dentro de la EIB, lo “intercultural” ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua “nacional”. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.” (Walsh, 2009, p. 6-7)

La EIB tiene un campo de significación muy vasto, lleva consigo diversos y variados significados que pueden transformarse en propuestas de educación disímiles y opuestas entre sí. En este sentido, bajo el paraguas de la EIB puede diseñarse una educación para un grupo minoritario que habla su lengua materna, como así también apuntar a una transformación más profunda en el actual sistema educativo.

En la actualidad existen distintas líneas de debates sobre la educación intercultural. Poggi (2008) establece como crítica compleja las estrategias desde las que se lleva a cabo la construcción de la educación intercultural. Cuestiona las formas en las que la implementación de herramientas de educación intercultural pueden tornarse formas funcionalistas de reproducción del sistema si no se trabaja desde las manifestaciones de la cuestión social. Como puede verse en la diferenciación social informal entre escuelas para indígenas, escuelas para pobres, o la concepción de la identidad cultural como algo fijo e inamovible que refuerza estereotipos y prejuicios y profundiza la segmentación social y cultural.

“La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que

debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla. En lo que respecta a la escuela, afecta la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extra-clase, el rol del/de la profesor/a, la relación con la comunidad, etc.” (Ferrao Candau, 2013, p. 159)

Es decir que la educación intercultural debe ser transversal a todo el proceso educativo. Es en sí misma una postura político pedagógica que enmarca las acciones educativas llevadas a cabo por docentes y alumnos.

Como se expuso anteriormente, el foco de este estudio radica en las prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad. A continuación se analiza el proyecto institucional de la escuela como una práctica educativa interpelada por la interculturalidad de carácter institucional que estructura la organización interna y la filosofía institucional. La interculturalidad configura el núcleo duro del proyecto institucional. A su vez ello presenta correlación con gran parte de las prácticas educativas observadas.

El proyecto institucional de las escuelas primarias en la provincia de Buenos Aires, es un documento elaborado dentro de cada institución como instrumento de planeación y gestión escolar. En él se definen los objetivos pedagógicos, los idearios institucionales y se realiza un diagnóstico sociocultural de la comunidad en la que se inserta la escuela. En este caso la escuela se auto define como una escuela “inclusiva y continente” (proyecto institucional, 2017), se destacan entre los objetivos el desarrollo de un “espíritu crítico, reflexivo y creativo” (Íbidem), se hace especial hincapié en el diálogo, la diversidad cultural y en la relación con el medio ambiente. Asimismo repara en las asimetrías estructurales de la población constituida por los alumnos y sus familias como condicionantes “socio-económicos, sanitarios, y laborales”.

Las prácticas recuperadas durante el trabajo, permiten pensar que los actores educativos se encuentran en un proceso de construcción de una educación intercultural. En esta construcción coexisten en los discursos y prácticas cotidianas de los sujetos, diferentes debates mencionados por Walsh sobre la interculturalidad. Las prácticas se presentan impregnadas por matices funcionalistas, multiculturalistas o críticas. La colonialidad aún persiste, naturalizando la jerarquización de la denominada cultura occidental y subalternizando otros conocimientos y formas de vida (Restrepo y Rojas, 2009). La

colonialidad se hace presente tanto en el análisis de fuentes primarias y secundarias como documental y en los procesos de construcción, de-construcción y análisis del objeto de estudio por parte de quienes escriben.

Asimismo los niños expresan los idearios plasmados en el proyecto institucional. Alumnos de 4° y 6° año entrevistados en forma grupal a través de diferentes técnicas orales, escritas y lúdicas expresan sentimientos de pertenencia hacia la escuela y hacen una valoración positiva de la misma, refiriéndose especialmente a su extensión horaria, a las diferentes asignaturas y su contenido, a la relación entre compañeros y con los docentes, al espacio de servicio alimentario escolar, las actividades extra áulicas, a los intercambios dialógicos. Algunas de las citas más recurrentes recopiladas en cuarto y sexto grado son “que siempre hay alguien para escucharte y aconsejarte”, “Que nos respetamos todos y todos nos apoyamos”, “Reflexionamos, aprendemos a escuchar al otro” “me gusta que se resuelven las cosas hablando”, “ me gusta como enseñan”.

En esta instancia de desarrollo del presente estudio se considera pertinente exponer que son las formas de pensar lo intercultural lo que determina, entre otros elementos, las prácticas educativas que se llevan a cabo a posteriori.

A continuación se recuperan dos relatos de docentes sobre la concepción de la interculturalidad:

“Básicamente la interculturalidad para mí es un diálogo. Es una convivencia que se construye todos los días. Es poder generar un espacio en el cual cada uno aporte desde su diferencia. A veces puede ser desde un lugar desde la... pensando en la complementariedad, a veces no, porque los paradigmas son tan diferentes. A veces hay cosas que se pueden incluir y se pueden complementar y hay cosas que hay que permitir que fluyan desde esa diferencia. Pero que esa diferencia nos haga sentir bien y no nos haga sentir mal. Que podamos estar orgullosos de esa diferencia, y no tengamos que escondernos o tengamos que enojarnos o tengamos que ponernos tristes porque existe esa diferencia. Creo que la interculturalidad es un fenómeno social muy rico porque nos hace más humanos, nos hace más abiertos, y es una linda experiencia para poder sentir realmente que el otro es importante. Porque si no está el otro ¿yo quién soy?”

“la interculturalidad es tener la cabeza abierta, la inquietud de saber el por qué del despojo, por qué no se valora, por qué no se cuidan las cosas, las situaciones, tradiciones, valorar y poner el oído al otro, sobre todo. el sentarse con el otro y escuchar lo que tiene para decir. Y que el otro no tenga vergüenza de contar que en su casa tienen una apacheta y para qué lo hacen, y que está buenísimo tener un equeco y pedirle, y que está buenísimo saber tejer en telar, y que esta buenísimo saber llevar a tu hijo en un aguayo”

“creo que en esta escuela (la interculturalidad) es el lugar primero porque se respetan las individualidades de los chicos sean del lugar que sean, tratamos de respetar su cultura, sus nacionalidades, sus creencias. y bueno tratar de fusionarlas con las nuestras. de alguna manera encontrar un punto de acuerdo para seguir trabajando. Pensemos que estos chicos vienen de un lugar, de su lugar natal por una cuestión de necesidad económica, y lo más importante es tratar de albergarlos.”

Dichos relatos junto a otras prácticas desarrolladas previamente, ilustran las dimensiones de la categoría interculturalidad. En ellos podemos ver la constatación de las diferencias culturales y su valoración positiva, las cuales pueden convivir respetando los diferentes códigos culturales que no necesariamente encuentran traducción. Así también dan cuenta de las asimetrías de poder propias de la modernidad/colonialidad cuando se haciendo referencia al despojo. Si bien se exponen sólo tres relatos, es justo mencionar que dichos elementos se mencionaron con frecuencia en los intercambios producidos para el presente trabajo. Otro de los elementos que emergió con frecuencia fue la valoración del diálogo entre todos los sujetos de la comunidad educativa, como facilitador del aprendizaje, para la resolución de conflictos y la planificación de las actividades educativas, y entre asignaturas.

Estas reflexiones de alumnos y educadores en torno a las formas en que se conceptualiza la interculturalidad no solo es un enunciado a nivel teórico, sino que brindan elementos para analizar las propias praxis.

“se trabaja siempre, en todo momento, sea en el área de matemáticas, como desde el área de ciencias naturales, en filosofía sobre todo, reflexionamos sobre las distintas posturas del ser humano y fundamentalmente en todo momento, (...) por lo general de acuerdo a la necesidad que exista en el grupo, siempre hay alguna cosa para mejorar, bueno trabajamos los miedos, el arrepentimiento, la solidaridad, valores. Y eso lo trasladamos a esto de la interculturalidad, en esto de respetar al otro que no piensa o que no es de la misma manera que soy yo.”

De acuerdo a lo percibido, los alumnos dan cuenta a través de diversas manifestaciones del ideario institucional plasmado en el proyecto institucional, en tanto desarrollan un notable sentimiento de pertenencia hacia la institución, lazos afectivos con sus compañeros, el trato observado entre ellos, valoración de la importancia de diálogo y los espacios a él destinados, las alusiones a la interculturalidad como algo dialógico, transversal, de respeto, de intercambio. Esto es posible gracias al proyecto institucional vigente y a los docentes que lo llevan a cabo.

Sin embargo cabe recordar expresiones de la colonialidad del poder que emergen en imaginarios sociales, reproducidos por algunos docentes que asocian determinadas problemáticas sociales a pautas culturales de las poblaciones migrantes. No podemos negar que estos imaginarios sociales, son prejuicios que forman parte de la cultura argentina. Sin embargo se halla coherencia entre lo diseñado y planificado en el proyecto institucional y las prácticas educativas escolares que se ven claramente atravesadas por la interculturalidad.

V. 5 La educación intercultural como estrategia decolonizadora

Si bien hubo grandes avances en la educación intercultural bilingüe en la participación de los consejos indígenas en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje y en experiencias puntuales de incorporación de los mayores- no logra superar ciertos aspectos focalizadores, ya que queda relegada a poblaciones consideradas diferentes. En tanto la ley y su implementación queden en meros caracteres enunciativos, los programas que diseñan y reglamentan su implementación no revisten

carácter de políticas de estado, en tanto son programas cuyo desarrollo queda a merced de los gobiernos provinciales y jurisdicciones.

Ante lo dicho previamente, es posible concluir que las normativas expuestas presentan aspectos que sí han significado avances en vistas a una mayor inclusión social y otros aspectos donde queda reducida a enunciados que no logran concretarse en el plano material.

“Aunque pareciese que la vía de integración de la EIB transitara por carriles contrarios y pretendiese derrumbar dichos postulados, el considerar posible: 1) la identificación geopoblacional de “contextos de EIB” en un mapa -espacios geográficos donde se implementa la modalidad a ciertos grupos poblacionales- 2) circunscribir una perspectiva intercultural a una mera modalidad educativa, simplemente, como una estrategia pedagógica, y 3) la exclusividad de la implementación de la modalidad en escuelas con alta “población indígena”, nos invita a cuestionar ese parecer y, a la vez, preguntarnos ¿cómo puede considerarse la interculturalidad una cuestión de fragmentos dispersos en espacios geográficos y pertinentes a exclusivos grupos humanos?, ¿son solamente los pueblos originarios “sujetos interculturales”?, ¿los “argentinos” nos seguimos asumiendo como un único pueblo, con una única nación y una única cultura?”. (Figueira, 2012, p. 325)

Por lo visto hasta entonces se deduce que las políticas educativas argentinas tienen una mirada funcional de la interculturalidad, enfocadas a integrar lo indígena a la cultura moderna occidental en un diálogo de ida. La educación primaria en Argentina ha tenido desde sus orígenes el objetivo de integrar a su población a una hegemonía cultural occidental, siguiendo como ejemplo a la antigua “madre patria” española. En esto ha ocupado un lugar central los actos patrios y las efemérides en la organización escolar desde sus orígenes hasta la actualidad.

En referencia al tratamiento de las efemérides, siguiendo la propuesta de Méndez (2005), se diferencian tres momentos entre 1810 y 1930. Desde 1810 hasta 1870 existió una participación importante por parte de la comunidad en la conmemoración de las efemérides, generalmente se realizaba fiestas populares por tal motivo. A partir de 1880 y hasta 1910 se produce un cambio importante, las fiestas patrias se reglamentan. Ya no

contarán con la participación popular que las caracterizaba. Sino que se convierten en un acto solemne donde escuela concentra los festejos con el objetivo de construir una identidad nacional uniforme e impulsar el sentimiento patriótico en todos los alumnos.

“La conmemoración de las fechas patrias, es una de las tradiciones más arraigadas en las escuelas argentinas, y todavía acentúan los valores y conceptos delineados hace más de cien años. Los actos escolares aparecieron como la mejor ocasión para homogeneizar la base cultural de los chicos y las chicas, en su mayoría primera generación en la Argentina. Estas celebraciones le daban un significado a la palabra Patria, que se construía a partir de ejes definidos: el origen de nuestros antepasados (12 de octubre), el nacimiento de la Nación (25 de mayo y 9 de julio), el respeto por los próceres que participaron de las gestas (San Martín, Belgrano) y la defensa de los símbolos que nos representan, como el Himno y la Bandera.” (Hume, 2010, p. 5)

La tradición de conmemorar fechas patrias continúa siendo un evento central en la organización escolar. Los actos escolares si bien mantienen un protocolo ceremonial en común, difieren de una escuela a otra escuela tanto en su contenido como en protocolo y organización. En Algunas escuelas los actos adquieren sesgo más nacionalistas, en otras puede leerse una revisión de la historia dando lugar a otras voces, a otras expresiones. En este sentido los actos observados en la EP n° 8 son una oportunidad de contacto con la comunidad. Se ven modificados algunos protocolos clásicos como la incorporación de la wiphala al cordón de bandera, una versión del himno que no sea oiga como una marcha militar y la convocatoria de las familias de los alumnos a participar en los mismos. Todas estas modificaciones intentan dar un nuevo sentido a la construcción de la historia que la escuela transmite y transformar las relaciones entre la escuela y la comunidad. A continuación se comparte un fragmento de la intervención de una de las docentes durante el acto del día de la independencia

“nosotros somos esos pueblos, todos somos, tobas, todos somos mapuches, todos somos tehuelches, todos tenemos parte de esa cultura y de esa sangre. Si sabemos de dónde venimos, sabemos a dónde vamos. La verdadera libertad la tenemos

cuando conocemos la cultura y la historia desde sus orígenes, por eso vamos a cantar una canción que ya cantó 3°, 4° y 5°. Que es parte de la historia de muchas familias que tenemos acá que los padres nacieron en Bolivia o que nacieron los propios alumnos. Entonces recuperar la lengua materna que es el quechua es saber de dónde venimos y quiénes somos, cómo nos hablaron nuestras abuelos cuando nacimos y nos acunaron, conocer esos sonidos. Esta canción habla de eso, del Coyunco como lugar del encuentro, el lugar donde esos sonidos no se van a perder porque los cuidamos y abrazamos con el arte y con la música”

Otras de las particularidades observadas que consideramos de importancia resaltar fue, para el acto del 20 de Junio, la adaptación de la promesa de lealtad a la bandera argentina para los alumnos de 4° año. Esta adaptación tiene en cuenta la presencia de alumnos y familias bolivianas y paraguayas, así en lugar de hacer alusión a quienes nacieron en suelo argentino se habló de “las personas que habitan y que eligen vivir en esta patria” para incluir a toda la comunidad.

Las performance musicales de los niños en los actos escolares se caracterizan por la diversidad de ritmos, incluso en el ensamble de violonchelos y violines (ver apéndice I), incluyendo ritmos andinos y canciones en quechua como la canción a la escuela por sus 125 años⁶.

La participación de diferentes familiares de los alumnos por los docentes de la institución para enriquecer los actos y generar espacios de intercambio es habitual en la institución en cuestión. Se rescatan las intervenciones en el acto del día de la independencia, de una madre que fue invitada a narrar un poema de su autoría y otra a contar un pequeño fragmento de su historia de vida en el cual relata su crianza con comunidades tobas a orillas del Río Bermejo (ver apéndice J).

“Nosotros lo que vivimos en el pueblito estamos acostumbrados a vivir y a criarnos con una familia toba, tenemos nuestra mamá de la panza y nuestra mamá toba, que nos enseñan y no guían en la vida como regirnos, como manejarnos, y nosotros somos la guía de ellos de cómo regirse y cómo ellos manejarse en nuestra comunidad. Desde que somos chiquitos convivimos, crecemos con toda esa cultura,

⁶ Ver imágenes en apéndice 9 de julio.

con esa trayectoria y con toda esa historia de la naturaleza. Nos enseñan, que Valentina por ahí debe decir tomate un tecito de esto, tomate un tecito de aquello , porque tenemos incorporado a nuestra vida toda esa medicina natural, toda esa cultura y toda esa cosa tan sana ... y bueno ahora vivimos acá y nos toca a nosotros difundir lo que es nuestra provincia” (madre de alumna, comunicación persona, 9 de Julio de 2017)

Sobre este tipo de participaciones la directora refiere

“Algo que podría llegar a parecer como anecdótico: ah si tu mamá es de Formosa, si (...) para que la docente pudiera interpelar esto y convocar a su mama y poder profundizar este diálogo y poder traerla y poder sentirnos orgullosos y que su hija se sienta orgullosa de tener una mama así. Y que su mamá pueda expresar todo esto y que todo esto genere así socialmente, un movimiento, una comunicación, una presencia, que lejos de silenciarse digamos, se abre, se muestra, como una flor, se abre. Y todos podemos verla.”

Históricamente la provincia de Buenos Aires, presentaba una amplia diversidad cultural por la masiva llegada de inmigrantes europeos de sectores populares y campesinos, así como de las migraciones internas, limítrofes y aquellas pequeñas comunidades que pudieron conservar en mayor o menor medida su herencia cultural y su anclaje territorial al sur de la provincia. Sin embargo las políticas hacia las poblaciones migrantes y los pueblos originarios en Argentina han sido caracterizadas por la asimilación cultural. Entendiendo por ésta un proceso de adopción de los rasgos culturales de la sociedad dominante como estrategia de supervivencia. Uno de los puntos más marcados y denunciados pedagógicamente, además de la pérdida de lenguas, es la falta de revisionismo histórico en los manuales educativos plagados de sesgos ideológicos. La denuncia más clásica es la deshumanización con la que transmiten los hechos de la campaña del desierto. En contraposición, algunas de las prácticas contemporáneas más comunes son las prácticas educativas de los docentes que intentan recuperar aquellos fragmentos y personajes de la historia argentina que han sido menos valorados. Estas prácticas suelen desarrollarse en la E.P. N° 8. Sin embargo cabe mencionar que, en tanto la

reconstrucción de la historia nacional no sea transversal a la educación de todo el país, estas prácticas seguirán configurándose como intentos aislados que no alcanzan la potencialidad de las políticas a largo plazo.

La incorporación de prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad de carácter histórico, observadas de forma directa fueron: la investigación sobre la historia de los países limítrofes y la relación con Argentina (como la guerra del Paraguay); la investigación sobre pueblos originarios sudamericanos (que habitan sobre el Estado Nación Argentina, el altiplano andino, y República del Paraguay); las rebeliones de los pueblos originarios luego de la Conquista de América (como el caso Tupac Amarú); y el papel de ciertos personajes en la historia de la constitución del estado nación, como la participación de los pueblos del altiplano y guaraníes en los procesos de independencia de la corona española (incluyendo la valorización de las mujeres, representadas por personajes históricos como Bartolina Sisa, Juana Azurduy, Micaela Bastidas), la investigación sobre mujeres que lucharon por derechos indígenas (Otorina Zamora, Aimé Painé), una breve revisión sobre la guerra del Paraguay.

Por un lado, la educación intercultural esbozada desde el Estado Nación continúa focalizada en pequeñas escuelas en comunidades indígenas reducidas, o depende de proyectos institucionales aislados como el que aquí se analiza. Por otro lado, la educación monocultural sigue condicionando la colonialidad del ser y la colonialidad del saber. Entendemos por éstas a la experiencia vivida por el sujeto y su impacto en el lenguaje en primer caso y a la epistemología y formas de producción del conocimiento, en el segundo (Maldonado Torres, 2003)

Sin embargo se observan resistencias, en la persistencia de las diversas identidades culturales. Esto podría ser parte de una lucha por potenciar los epístemas ancestrales en dirección a una nueva ecología de saberes o una episteme del sur. En este sentido, se rescata la propuesta de De Sousa Santos (2006) cuando enfatiza la necesidad de un nuevo modo de producción de conocimientos desde el Sur que se adecúen realmente a nuestras realidades sociales. Señala al norte (De Sousa 2006) como el único productor de conocimientos con la capacidad además de negar la validez o existencia de los conocimientos alternativos al científico - populares, indígenas, campesinos, etc. - para transformarlos en materia prima para el desarrollo del conocimiento científico.

El hecho de interpretar nuestra realidad social a partir de teorías que son producidas en otro lugar y que además responden a una racionalidad eurocéntrica, lleva a pensar que posiblemente queden desperdiciados e invisibilizados importantes conocimientos y prácticas sociales. En este sentido que se rescatan las mencionadas prácticas llevadas a cabo en los actos escolares ya que constituyen un espacio de vinculación con la comunidad y de puesta en valor de lo cultural.

En esta misma dirección De Sousa Santos (2006) plantea utilizar una sociología de las ausencias; se refiere a evidenciar que “mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe.” (De Sousa Santos, 2006, p. 23) Dicho autor menciona dentro de la Sociología de las ausencias, distintos modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que las ciencias sociales comparten. Dentro de éstos se rescata la categoría Monocultura del saber y del rigor que plantea la idea de que es el saber científico el que goza de privilegio y ostenta la preeminencia sobre los otros conocimientos; es el único conocimiento válido. A partir de lo expuesto anteriormente, es posible pensar que configurándose como monocultura se anula una importante diversidad y riqueza de conocimientos alternativos, lo que De Sousa Santos (2006) llamó “epistemicidio”: la muerte de conocimientos alternativos. Reduce realidad porque descredibiliza no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos.

Es aquí donde la educación se torna protagonista de la interculturalidad crítica. Porque es el espacio de construcción de valores, cultura e ideología donde el statu-quo ejerce su poder hegemónico por excelencia. Las instituciones educativas son constructoras del sentido común en la sociedad.

La interculturalidad en el ámbito escolar analizado se manifiesta por el respeto a la diversidad y la construcción de una ética más humana poniendo en valor costumbres, tradiciones, formas de pensar, de sanar, de expresarse, de sentir y de estar ‘otras’.

“Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y

la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.” (Walsh, 2009 p. 4)

Capítulo VI Trabajo social

Descolonizar tiene el carácter de una acción destinada a subvertir cada rincón de las prácticas sociales. (De Oto, 2012 p. 42)

En el presente trabajo se abordarán las formas de inserción profesional del trabajador social en la educación pública de nivel primario en la provincia de Buenos Aires y los aportes disciplinarios del mismo a la construcción de la educación intercultural, al abordaje de la cuestión social y los aportes de la teoría decolonial al trabajo social. Conjuntamente se abordará la investigación con perspectiva decolonial y su influencia en el campo de educativo.

VI. 1 Inserción profesional del trabajador social en instituciones educativas de nivel primario de gestión pública

Actualmente, el ámbito educativo se constituye como uno de los espacios de mayor inserción laboral para trabajadores sociales. Se insertan en este campo a través de la Dirección General de Cultura y Educación bajo la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dicha modalidad se encuentra contemplada en el Art. N°43 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 bajo su propio capítulo.

“Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola” (Ley 13.688, art. 43)

Los trabajadores sociales se desempeñan en las instituciones educativas de primera infancia, nivel primario y secundario bajo la denominación de orientadores sociales (OS) y forman parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Estos equipos interdisciplinarios deberán estar compuestos por un orientador educacional, orientador social, fonoaudiólogo, médico, orientador del aprendizaje. Sin embargo en la práctica, los equipos, cuando los hay, suelen estar compuesto sólo por los orientadores.

En forma simultánea también existen, los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID): Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y Centros de Orientación Familiar (COF).

La Resolución N° 76/08 establece:

“Es función de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.” (2008, art 5)

En cuanto a las incumbencias del Orientador Social en el art 9 de la misma Resolución se establecen: participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y los Acuerdos de convivencias, generar vínculos entre la escuela y la comunidad, aportar elementos de análisis para la generación de oportunidades educativas, brindar la dimensión social al abordaje de alumnos y recuperar los saberes significativos de la comunidad, promover el trabajo en red interinstitucional y la articulación intra institucional, crear espacios de corresponsabilidad, y abordar las problemáticas de ausentismo, desgranamientos y abandono escolar. En este sentido, se rescata el reconocimiento del cuerpo docente de la EP N° 8 al trabajo de la orientadora social, especialmente en la vinculación con la comunidad y en el abordaje de problemáticas sociales complejas.

Excede los propósitos del presente trabajo realizar un análisis pormenorizado de todas las intervenciones que atañen a la especificidad del trabajador social. Es decir, que serán

excluidas del presente análisis aquellas prácticas que no se encuentran atravesadas por la interculturalidad en sentido crítico .

Dentro de las intervenciones de la orientadora social se señala el informe realizado en primer grado en el corriente ciclo lectivo con el objetivo de lograr un acercamiento preliminar sobre las familias de los niños. Éste da cuenta de la situación socioeconómica de las familias, la proveniencia de las mismas y la cuestión socioeducativa de los alumnos. Esta sistematización de los datos de los alumnos ingresantes, constituye un análisis preliminar que puede configurarse como herramienta útil para futuras intervenciones de la totalidad del equipo docente.

En la misma dirección se señala el acompañamiento y asesoramiento de las familias migrantes a la documentación nacional. Esta intervención brinda la posibilidad de acceder a los recursos estatales diseñados para facilitar el acceso a los derechos reconocido por del Estado Nación. En otras palabras, ayuda a la concreción de derechos a través de políticas tales como la asignación universal por hijo.

En esta instancia de desarrollo, resulta significativo remarcar algunos de los reclamos que persisten desde el colectivo de trabajadores sociales con respecto a contradicciones normativas que vivencian quienes se insertan laboralmente en el campo educativo.

Según el Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

“La inserción profesional de los/as trabajadores/as sociales en el ámbito educativo se encuentra regulada por la Ley N° 10579 que establece el Estatuto Docente, mientras que, por el otro, su ejercicio profesional se encuentra regido por la Ley N° 10.751 que regulan el ejercicio de la profesión de Asistente Social y Trabajador Social en el ámbito de la provincia. Esta doble regulación marca tensiones en cuestiones que van desde los requisitos para las funciones en los cargos establecidos, hasta en derechos y obligaciones que el/la trabajador/ a social tienen en tanto docente y profesional.”(2016, p. 9)

Una de estas situaciones se produce a partir de lo establecido en el artículo 2 del Estatuto docente, que considera docentes a quienes colaboran u orientan la educación en cualquiera de sus niveles. A su vez, en el Decreto 441 (1995) se establece que aquellos títulos que sólo acrediten formación específica deberán presentar de manera conjunta título

Docente oficial o reconocido o la capacitación docente aprobada por la DGCyE de la Provincia Buenos Aires. La consecuencia de esto es que para titularizar un cargo docente los Trabajadores sociales requieren dicho tramo de formación pedagógica, a pesar de que sus prácticas se encuentran habilitadas por la incumbencia profesional regulada en la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 (2014). Otra de las tensiones a las que se hacía referencia anteriormente es la posibilidad de ingresar a la docencia de alumnos regulares con el 40% como mínimo de la carrera, cuyo título lo habilita al cargo de orientador social, en contradicción con la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 que exige el título universitario para acceso a la matrícula profesional, lo cual otorga legalidad a las prácticas.

Por otro lado, las normativas jurídicas e institucionales actuales que encuadran el marco de intervención actual en educación son recientes. Desde el 2003 hasta el 2015 se produjo un reconocimiento legal y un cambio de paradigma en cuestión de derechos desde la mirada estatal. El modelo de desarrollo nacional del gobierno kirchnerista formó parte de los cambios políticos regionales del MERCOSUR como respuesta a las crisis dejadas por los gobiernos neoliberales. En cuanto a la noción de niñez, la sanción de la Ley N° 13.298 de Protección y Promoción integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes determinó el cambio de perspectiva. Sumado a las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 13.688 implicaron un giro discursivo en el campo educativo. Se empieza a hablar de inclusión educativa y social, de la vulnerabilidad de la infancia, y por medio de la corresponsabilidad se reinterpreta la responsabilidad compartida de todos los agentes del estado sobre la protección e inclusión de los niños .

“A partir de la puesta en práctica de la nueva Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial N° 13688, surge en el año 2008, una nueva reconstrucción del quehacer de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en las instituciones educativas. Se busca que esté centrado en el trabajo relacionado con la inclusión, avalando estas intervenciones que se venían generando en algunos distritos de la provincia de Buenos Aires, donde se buscaba una intervención desde el Trabajo Social, relacionado con la autonomía de los sujetos, con el respeto por las culturas familiares, con el análisis multicausal de las problemáticas y con el abordaje en grupos y en redes sociales.” (Himm, 2013, p. 86)

Una de las problemáticas más enunciadas en las publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación es el ausentismo escolar. En la resolución 736 (2012) específicamente destinada a esta problemática, se reconoce que “La reiteración o la frecuencia de las inasistencias de los alumnos a la escuela constituye una de las principales causas de abandono o fracaso escolar”(DGCyE 2012, p. 2) Y presenta un anexo donde refiere que desde la Ley Provincial de educación (Ley N° 13.688) y la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño (Ley N°13.298) “los docentes bonaerenses, desde cada lugar de responsabilidad debemos utilizar todas las herramientas a disposición con el objetivo de intervenir de forma inmediata y efectiva ante el conocimiento de vulneración de derecho de cualquiera de nuestros alumnos(...) Ningún alumno bonaerense puede, ni debe quedar por fuera del sistema educativo. Esa responsabilidad es principal e indelegable del Estado” (p. 5).

Las resoluciones de la DGCyE, permiten profundizar la presencia del mencionado giro discursivo, donde se coloca el foco en la inclusión social de los niños a través de estrategias de articulación entre diversos actores. El trabajador social se ve respaldado por la normativa en su función de articulación entre las acciones inter e intra institucionales y con los diversos actores de la comunidad. De esta forma su praxis logra trascender, en el plano normativo, el antiguo imaginario social sobre el rol del ‘asistente social’ como un técnico cuyas herramientas se limitaban a un rol de control cuasi policial focalizadas en carencias materiales y en ‘abandono escolar’.

VI. 2 Cuestión social e intervención decolonial

Las formas en las que se interpretan las problemáticas sociales, como manifestaciones diversas de la cuestión social configuran la praxis del trabajador social. Es decir que “las formas de leer lo social traen consigo maneras de intervenir en lo social, formas de dar respuestas a las demandas de las personas” (Giribuela, 2005, p. 5). Se considera la cuestión social como:

“Conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se vuelve cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos

se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad” (Iamamoto, 2003, p. 41)

En latinoamérica, como pueblos que han sido saqueados históricamente y sometidos por el colonialismo y la colonialidad, la cuestión social adquiere manifestaciones particulares. En los países que sufrieron la colonización, el desarrollo capitalista se genera como un proceso impuesto por los países colonizadores. En este sentido se comparte con Carballada (2013) que

“El origen de la Cuestión Social en América está marcado por la conquista, la violencia y la imposición forzada de una forma de interculturalidad que se transformará en más y nuevas formas de integración en terrenos de lucha y resistencia.” (p. 2)

La educación intercultural surge como necesidad ante las manifestaciones de la cuestión social. Resulta significativo el aporte del trabajador social Vázquez Aguado (2001) en que el elemento central de la educación intercultural es la constatación de la diferencia, y plantea en sí misma una contradicción a la lógica de la institución escolar como reproductora de un discurso social hegemónico. Lo intercultural apela a ser un elemento transversal en la educación de los niños. Sobre la interculturalidad como estrategia de intervención ante la cuestión social se asocia la perspectiva de Iamamoto (2003)

“Cuestión social que siendo desigualdad también es rebeldía, por involucrar sujetos que viven las desigualdades, que las resisten y a ellas se oponen. En esta tensión entre producción de la desigualdad y producción de la rebeldía y de la resistencia, trabajan los asistentes sociales situados en ese terreno movidos por intereses sociales distintos, de los cuales no es posible abstraerse ni huir, porque constituyen la vida en sociedad” (p. 42).”

La constitución del Estado nación argentino está signado por la diferencia racial. Esto conllevó un genocidio de los pueblos preexistentes que se encontraban dentro los límites geográficos que se buscaban incorporar al territorio nacional.

Desde la perspectiva decolonial no se busca reemplazar o ignorar los conocimientos producidos en otras sociedades, sino que intenta readaptarlos a nuestra sociedad desde una mirada crítica. Se parte de un reconocimiento de que la diferencia se construye desde una estructura históricamente determinada desde las potencias mundiales que exportan su cultura y su sistema económico desde el período colonial. A partir de los procesos de colonización y de colonialidad se jerarquiza a ciertos grupos sociales y se inferioriza otros. Es una invitación a cuestionar y re-pensar desde la autocrítica los patrones coloniales profundamente naturalizados, presentes en nuestras prácticas que se necesitan identificar para evitar reproducirlos. Así mismo, se considera el pensamiento colonial como la posibilidad de pensar a los países latinoamericanos a través de su propia producción de conocimientos. Para ello, se debe tener en cuenta el sistema-mundo en el que se encuentran insertos los países llamados en vías de desarrollo y las repercusiones que se suceden a nivel microsociedad.

El pensamiento colonial se desprende de estructuras pre-existentes producidas por el colonialismo. Entendiendo al mismo como una relación de dependencia basada en estructuras políticas y económicas características del período colonial. Una vez logradas las independencias políticas de los pueblos colonizados, parte de éstas estructuras persisten a través de la colonialidad. Se encuentran hoy atravesando y conduciendo prácticas en los distintos ámbitos de la vida.

“La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia) sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas” (Walsh, 2005, p. 24)

El trabajo social debe crear espacios que posibiliten la recuperación de aquellas formas otras de pensar, ser y sentir que han sido silenciados a lo largo de la historia. Así como posee compromiso ante los procesos de deshumanización que tienen lugar en los distintos escenarios. Las diferencias culturales son determinadas por el discurso hegemónico de la evolución lineal de las sociedades, por el cual las que se encuentran en la cúspide del desarrollo económico son las más desarrolladas, mientras que otras se encuentran en un estadio inferior y atrasado. Como consecuencia todos los saberes que no son parte de esas sociedades “desarrolladas” son negados, produciéndose así, lo que De Sousa Santos (2010) denomina epistemicidio. A su vez, a pesar de esa negación, esos saberes ancestrales son apropiados por la industria, como por ejemplo la medicina tradicional o los tejidos.

En la misma dirección Hermida (2015) plantea:

“Pensar un Trabajo Social decolonial es pensar un Trabajo Social situado, que se sacude el peso de una historia que quiso y quiere subsumirlo a cumplir los mandatos del disciplinamiento y la normalización. En fin, dejar de lado cierto corporativismo y tendencia al tecnicismo (mecanismos que han intentado no muy exitosamente disputar un lugar como profesión reconocida) para animarse a compartir con otras prácticas discursivas, territoriales, académicas y políticas, para desaprender el paradigma eurocéntrico, para intentar comprender al otro de la intervención, a ese sujeto que no es un ser-ahí sino aquel que está siendo (Kush, 1976), ya no desde las categorías que la colonialidad del poder nos sobreimpuso, sino desde un estar para comprender, para liberar esa energía que implica favorecer la emergencia de prácticas decoloniales.” (p. 122-123)

Respecto a la investigación en trabajo social con perspectiva decolonial, su fin máximo es implosionar la colonialidad del saber. Entendiendo por ésta las consecuencias de la colonialidad del poder a nivel epistemológico. El discurso colonial considera como válidos únicamente aquellos conocimientos producidos por la racionalidad europea. Éstos conocimientos reproducen los discursos de la razón burguesa, se producen de forma local en los países desarrollados a través del conocimiento que la ciencia moderna produce y luego son universalizados hacia el resto del mundo. Al respecto, la trabajadora social Gómez Hernández (2015) expresa:

“la investigación en perspectiva decolonial es una crítica a la construcción histórica y social del conocimiento como saber y poder, empleada para constituir las sociedades modernas que tenemos dentro de pervivencia de estructuras coloniales a nivel político, social, económico y cultural, garantizadas a su vez, por la existencia y consolidación de toda una institucionalidad cognitiva que se mantiene y afianza con la investigación científica. Propone asumir la investigación como proceso relacional en el que se hace necesario desprenderse de legados coloniales y aproximarse al diálogo intercultural con todo lo que ello implica.” (p. 2)

Cabe señalar que la relación existente entre el campo disciplinar y el presente trabajo se encuentra encuadrada por la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 (2014). La profesión se encuentra “Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.” (art. 4)

Dicha normativa dentro de su artículo 9° inciso 10 b, establece dentro de las incumbencias profesionales, “la producción de conocimientos teórico-metodológicos para aportar a la intervención profesional en los diferentes campos de acción”, en el caso de la presente investigación, educación. En este mismo sentido, se añade también dentro de las incumbencias del profesional

“la posibilidad de llevar a cabo proyectos de investigación en el campo social que contribuyan a la producción de conocimiento que posibilite la identificación de factores que inciden en la generación y reproducción de problemáticas sociales y posibles estrategias de modificación o superación” (artículo 9° inc 10 c)

La intervención en Trabajo social no puede ser ahistórica ni acultural. Los procesos de reflexión permanente por parte de la disciplina resultan vitales para prevenir la reproducción de los discursos de discriminación y exclusión interpelando su construcción histórica, a efectos de encontrar formas otras de relación con lo culturalmente diferente.

A efectos de profundizar sobre la intervención profesional en contextos de pluralidad cultural se destaca algunos de los planteamientos de la propuesta de Vázquez Aguado (2001). Se considera a “la educación intercultural como una forma de intervención frente a la diversidad existente en un territorio y espacio.” (Vázquez Aguado, 2001, p. 33)

Por un lado “la pedagogía intercultural se sitúa no sólo a nivel de los currículos sino también en las estructuras de las finalidades de los sistemas educativos” (Gelpi en Vázquez Aguado, 2001, p. 37) La acción intercultural no debe estar enfocada sólo en las minorías, sino que es el Estado el agente que debe encargarse del desarrollo de la educación intercultural hacia la totalidad de la población. En el contexto educativo el desarrollo de un currículo que permita descubrir a los alumnos las posibilidades y dificultades de convivir en sociedades plurales, necesitará de docentes especialmente entrenados en competencia cultural para superar los prejuicios de los discursos dominantes.

Los objetivos de la acción intercultural son críticos. “Se combina tanto la educación que promueve el desarrollo de los valores ligados a la tolerancia y respeto a la diversidad, como la denuncia de aquellos elementos estructurales que favorecen la desigualdad entre los sujetos de grupos diferentes.” (Vázquez Aguado 2001, p. 38) Aguado sostiene tres objetivos de la acción intercultural: analizar los discursos dominantes para poner de manifiesto cómo se generan y se estructuran las diferencias; educar en la convivencia entre sujetos diferentes, tanto a los miembros de las sociedades de acogida o hegemónica como a los inmigrantes o grupos minoritarios, (esto permitirá tanto una mayor familiarización con las otras culturas como profundizar el conocimiento sobre la propia identidad); debe lograr que los conflictos que deriven de las diferencias no se conviertan en obstáculos que impidan la convivencia, es decir “Constatar la diferencia como un valor positivo, pero mitigar su impacto negativo en la relación social, sería el gran reto a afrontar por la acción intercultural.” (p. 39)

Los límites radican principalmente en la estructura de la sociedad, en tanto hay un grupo mayoritario que posee la capacidad de objetivación del discurso por lo que no existe posibilidades de que el diálogo se produzca en pie de igualdad. Muchas veces la acción intercultural se distorsiona hasta convertirse en la asimilación del grupo minoritario, es de decir que es éste el que debe acomodarse a las condiciones de la sociedad dominante. Por otro lado, en los contextos interculturales, el autor plantea el riesgo de reducir las

diferencias a cuestiones étnicas, obviando los análisis de clase y género. (Vázquez Aguado, 2001)

Se destaca la contribución de Vázquez Aguado al denominar acción intercultural, a la intervención social que resulta interpelada de manera crítica por la interculturalidad. Es decir que tiene en cuenta no sólo las diferencias culturales sino también las dimensiones de género y clase (2005), al mismo tiempo que encuadra la educación intercultural como una forma de intervención. Así, la acción intercultural en tanto intervención social, es un medio para “acercarse al máximo a la conceptualización teórica de la interculturalidad” (s.f, p. 75) Es decir, que la intervención es un medio a través del cual se persigue dicho horizonte (Vázquez Aguado et al., 2008”).

Así mismo se destaca que la acción intercultural debe asumir una lectura personalizada en cada contexto que emerja. (Vázquez Aguado, 2001) Por este motivo nos distanciamos de la conceptualización ontológica de interculturalidad de Vázquez Aguado. Esta diferencia se debe al pensar situado en torno al verdadero sentido del suelo (Kusch, p. 1973) desde el que se encuentra dicho autor en el marco del trabajo social español. En cambio, el presente trabajo sitúa la interculturalidad en el pensamiento decolonial, principalmente en sus producciones latinoamericanas. “Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura” (Kusch, 1973, p. 79).

Capítulo VII Conclusiones

En cuanto al objetivo que guió la presente investigación, explorar las formas en que lo intercultural atraviesa las prácticas educativas en la escuela primaria n°8 Francisco N. Laprida, se considera que el mismo fue alcanzado.

Se evidenciaron prácticas educativas atravesadas por la interculturalidad en el contexto de la mencionada comunidad educativa. Éstas se desarrollaron de manera espontánea como respuestas de docentes a emergentes de los alumnos o intercambios entre ambos, y también en la planificación de diversas actividades. Cada una de las prácticas asume un matiz particular que otorga el marco teórico, ideológico y referencial de cada docente.

Teniendo en cuenta la categoría de interculturalidad crítica en la que se apoya el presente estudio, puede percibirse que las prácticas educativas que se desprenden del proyecto institucional se enmarcan en esta perspectiva.

En relación a las identidades culturales de los niños, entendemos que su respeto es solo parte de la educación intercultural, no se agota en ello. Es preciso indicar que las identidades culturales se encuentran en constante transformación, no pueden ser entendidas como estáticas. Resulta necesario alejarse de las concepciones folclorizantes de las identidades. Se considera que las prácticas exploradas logran trascender esta visión reduccionista de la identidad que niega la posibilidad de constantes cambios. En otras palabras, si la cultura moderna occidental ha atravesado marcados cambios a lo largo de la historia, no puede esperarse menos de aquellas culturas subalternizadas.

Por otro lado la institución de cara a la inmigración, despliega estrategias a efectos de garantizar la continuidad y los aprendizajes de los alumnos que deben migrar junto a su familia, por cuestiones laborales o sociales en general. Asimismo se muestra abierta hacia las familias de los alumnos, creando constantemente espacios de participación e intercambio.

A pesar de que la institución en términos generales presenta una perspectiva intercultural fue posible evidenciar en algunos de los intercambios realizados, que aún hoy persisten imaginarios sociales negativos sobre los inmigrantes de países limítrofes. Teniendo en cuenta esto, es clave mantener un pensamiento crítico que cuestione las estructuras coloniales que persisten en la sociedad.

Como ha sido mencionado, la interculturalidad vertebral el proyecto institucional que a su vez impacta de una forma u otra en toda la comunidad. Se construyen prácticas constantes atravesadas por la interculturalidad con el objetivo de generar vínculos entre la comunidad y la institución. Aquellas familias que no viven la interculturalidad tan explícitamente la comparten en los actos escolares y otras actividades. Los docentes tienen el rol más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el proyecto institucional hace que esta perspectiva los atraviese constantemente desde las prácticas institucionales.

Desde los inicios del proceso de investigación emergieron dos ejes transversales en las prácticas educativas interpeladas por la interculturalidad. Estos fueron el arte y el diálogo. Las expresiones artísticas se manifestaron como medio de expresión y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El arte es uno de los medios preferencial para trabajar la interculturalidad y es parte del proyecto educativo institucional. Conjuntamente aflora la importancia de la escucha activa y la utilización del diálogo para favorecer las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los intercambios dialógicos fueron presenciados constantemente durante la construcción de la metodología y el trabajo de investigación en campo.

Respecto al análisis de la normativa vigente en relación a la educación intercultural, resulta imperioso remarcar la necesidad de que la misma se encuentre destinada a la totalidad de alumnos y no a minorías reducidas. Por el contrario, actualmente se encuentra focalizada en ciertas comunidades originarias, quedando relegados de este derecho, los inmigrantes y el resto de la población. De esta manera, se presenta como imprescindible un currículo que aborde la diversidad en todas sus expresiones y que pueda interpelar constantemente al interior de las instituciones los prejuicios de los discursos dominantes. Se considera que la interculturalidad es un derecho universal y no una estrategia de inclusión por la homogeneización.

En síntesis, podríamos decir que la interculturalidad atraviesa las prácticas educativas de manera continua, si bien se encuentra en un proceso de constante construcción y deconstrucción en el que queda aún mucho camino por andar, la educación intercultural en ésta escuela logra transversalidad. Lo que además de promover el respeto entre alumnos, docentes y personal no docente, permite reforzar la autoestima de los niños en tanto todo

su bagaje cultural y sus saberes son valorados y compartidos diariamente. Es el respeto y la valoración positiva de todas las formas otras que promueve el desarrollo de los alumnos no sólo en calidad de estudiantes sino también en calidez humana.

Habiendo explorado las diversas prácticas que tienen lugar en dicho contexto, surge la necesidad de espacios de socialización para poder continuar y profundizar este proyecto y extenderse al resto de la educación nacional. Se pretende que el presente trabajo pueda resultar movilizador de experiencias otras.

Situadas desde el trabajo social resulta significativo retomar las pedagogías decoloniales como posicionamiento político y epistemológico, a través del cual la educación se convierte en una forma de intervención social crítica. Como se mencionó anteriormente, los procesos de reflexión resultan vitales para prevenir la reproducción de los discursos de discriminación y exclusión interpelando su construcción histórica, a efectos de encontrar formas otras de relación con lo culturalmente diferente.

Cuestionar la categoría de interculturalidad en los términos realizados lleva consecuentemente a pensarnos a nosotras mismas como sujetos interculturales. Nos lleva también a incrementar la estima por formas otras de pensar, estar, sentir, aprender, enseñar, de compartir, estudiar e intervenir.

Consideramos que la expresión de la diversidad depende de quien la ve y entiende como tal, o por el contrario decide no verla. Las diferencias culturales son leídas como tales y valoradas según el marco referencial de cada persona. Una perspectiva relacional de la interculturalidad planteada en términos de Walsh (2009) como se desarrolló en el primer capítulo, haría caso omiso a estas diferencias. Lo que conlleva a ignorar su potencial, e intenta modificar a los sujetos que son parte de esta interculturalidad; apunta a una integración asimilacionista en la que los sujetos olvidan u esconden los rasgos característicos de sus pueblos; o quedaría cuánto mucho en un intercambio de anécdotas sobre costumbres pasadas que se fueron diluyendo a lo largo del tiempo.

Unos de las posibilidades del Trabajo social es generar espacios de diálogos en condiciones de horizontalidad, en los que puedan expresarse aquellas formas otras de ser, estar, sentir, que han sido silenciados en el tiempo.

Consideramos que será nuestra tarea, en un futuro cercano poder desandar el quehacer profesional y reflexionar de forma autocrítica cómo influyen en las propias intervenciones

los preconceptos que constituyen la cultura moderna/colonial en la que estamos insertas y a la cual no somos ajenas.

Como aportes a la perspectiva intercultural desde el trabajo social urge la participación de los trabajadores sociales en la construcción de políticas y proyectos que incluyan una mirada transversal de la interculturalidad.

La intervención en lo político debe apuntar a la transversalidad de la perspectiva intercultural, incorporando a los contenidos básicos el conocimiento de y sobre nuestros pueblos originarios y los países de la región. El abordaje de pueblos originarios no debe ser sólo sobre restos arqueológico sino como identidades dinámicas que aún hoy sigue en pie de lucha por sus derechos, y por los derechos ambientales de toda la población. En la misma línea se repara en la necesaria incorporación del pensamiento latinoamericano y decolonial en espacios académicos y públicos.

Asimismo se estima la importancia de sostener una atención constante a los delgados límites entre el esfuerzo por integrar respetando las diferencias y la integración asimilacionista por la folclorización que acentúa la segregación de las culturas subalternizadas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. de los A. (2014). La inclusión aparente. Aproximación a la problemática de inclusión de las familias de la comunidad boliviana al jardín de infantes n° 904, Mar del Tuyú Partido de la Costa. (Tesis de grado). Facultad de Cs. de la salud y trabajo social, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Apple, M. (1971) "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict", en *Interchange*, 2, pp. 27-40.

Baudelot, R. y Establet, R. (1972). *L'école capitaliste*. en France, Paris, Maspero.

Boivin, M. Arribas, V. Rosato, A. (1989). Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. Buenos Aires: Eudeba, Edición ; 1° ed. ISBN: 987-20018-6-3

3° edición:2004, Editorial Antropofagia

Borón, A. (octubre 2017) El pensamiento crítico, ante la crisis del saber convencional en las ciencias sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

Bourdieu. P., y Passeron, J.C. (1979). La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo. Barcelona: Laia. Recuperado de

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Camdepadrós, P. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. Salamanca, España. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (10) 56-73.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898004>

Carballeda, A. J. M. (2013) La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch *Revista margen N° 70* – octubre 2013
Disponibile en: <https://www.margen.org/suscri/numero70.html>

Cassanello, C. A. (2014). Historia reciente de los inmigrantes bolivianos en la Argentina, 1970-2000: trayectorias migrantes, redes sociales y transnacionalidad. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://ridaa.demo.unq.edu.ar>

Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. (2016) *El Trabajo Social en el ámbito educativo*.

Constitución de la Nación Argentina, 1994.

Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 107, 1999.

Dahul, M. L., Labruné, M. E. (2015). Protección social para el abordaje de la problemática del trabajo infantil en el cordón frutihortícola del partido de General Pueyrredón. Las miradas y intervenciones posibles por parte de las instituciones educativas en el marco de la institucionalidad vigente. *Ponencia en Congreso nacional de estudios del trabajo. El trabajo en su laberinto. Viejos y nuevos desafíos*. Buenos Aires.

Decreto Ley N°4805, 1963. Creación de una cuenta especial en el Ministerio del Interior para la Dirección Nacional de Migraciones.

Decreto DNU 70/2017 Poder Ejecutivo Nacional. Ley 25871-MODIFICACIÓN

De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, agosto 2006 ISBN [10]: 987-1183-57-7 ISBN [13]: 978-987-1183-57-9

De Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Ediciones Trilce-Extensión universitaria. ISBN 978-9974-32-546-3

Díaz, R. (1998). “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?”. Ponencia presentada al III Congreso Chileno de Antropología (9-13 noviembre). Chile: Universidad Católica de Temuco.

Di Loretto, M. M., Lozano, J. I., Meschini, P. (2012). Reflexiones sobre estructura social y desigualdad social en la Argentina post neoliberal. Publicado en *Revista Escenarios* N° 18 Universidad Nacional de La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. Resolución N° 76, 2008

Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. resolución 736, 2012

Dirección Nacional de Migraciones. Disposición N° 53253, 2005. “*Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria para extranjeros nativos de los Estados Parte del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y sus Estados Asociados*” (Patria Grande)

Dirección Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior (2010) *Informe estadístico, Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria Patria Grande.*

Domenech, E. (comp.) (2009). Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://www.academica.org/eduardo.domenech/34>

Dussel, E. (diciembre, 2012) “El giro Descolonizador”. Oslo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mI9F73wIMQE>

Fanon, (1952). *Piel negra, máscara blanca*. Traducido por G. Charquero y Anita Larrea. Buenos Aires: Schapire Editor. 1974

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Prefacio de Jean Paul Sartre. Trad. de Julieta Campos. México D. F.: FCE. 1994

Fernández Mouján, I. (2013). “Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural.” (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Río Negro. Viedma.

Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Catherine Walsh, (ed) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala (p 145-161)

Figueira, P., (2012) Trazos descoloniales en la producción de subjetividades políticas en el ámbito educativo. *Revista de Antropología Experimental* N° 12, pag 321-333. Universidad de Jaén (España)

Recuperado de <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/25figueira.pdf>

Freire, P. Macedo, D. P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido* (2005). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editorial, 2005

García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En libro: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.. pp. 69-81.

García Canclini, N. (noviembre 2012). El horizonte ampliado de la Interculturalidad. *Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*. CLACSO. México México.

Recuperado de

<http://nestorgarciacancelini.net/index.php/hibridacion-e-interculturalidad/156-el-horizonte-ampliado-de-la-interculturalidad>

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*. (44) México, D. F., editorial Era. pp. 36-65 Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Giribuela, W. (2005): Las concepciones sobre “lo social” en los albores de la institucionalización disciplinar del Trabajo Social en Argentina. *Terceras Jornadas de Investigación*, UNER, 17, 18 y 19 de Noviembre

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine, New York.

Gómez Hernández, E. (s.f). Investigación decolonial desde el Trabajo Social. Ponencia presentada en el Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales. *Perspectivas de la excelencia del conocimiento social en el siglo XXI*, Universidad del Altiplano Peruano

Gómez Hernández, E. (2015) Trabajo social decolonial. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20\(1\).pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20(1).pdf)

Gómez Hernández, E. (2016). "Investigación decolonial desde el Trabajo Social" En: Perú. *Cambio Social*. ISSN: 2518-4091 p.162 - 175 v.1

Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, Julio-Septiembre, 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. ISBN 958-04-6154-6

Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 29. pp. 65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100003>

Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas educativas, Campinas*, v. 1, n 1, p. 183-194

Hermida, M. E. (2015). Algunas pistas para cartografiar el poscolonialismo y la decolonialidad en el mapa del trabajo social pp. 111-124. EJE I: matrices de pensamiento, producción de sentidos e intervención profesional Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco XXII *Encuentro Nacional de trabajo Social: transformaciones de la institucionalidad social*; compilado por Vidal A., Calfú M. I., ;Graciela del Río M.,. 1ª ed. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia-EDUPA-. Comodoro Rivadavia: *Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)*, 2015. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-1937-56-1.

Hermida, M. E. Meschini, P. (2012). Notas sobre una nueva institucionalidad del ciclo de gobierno Kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencias institucionales. *II Congreso de Pensamiento Político Latinoamericano. Integración latinoamericana: Hegemonía, Estado y populismo*. Organizado por la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.

Himm, A. (2013). *El quehacer de los trabajadores sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa*. Tesis maestría, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34602>

Hume, M. (2010). Las efemérides y los actos patrios como herramienta para la “construcción del ciudadano” en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. Documento de *Coordenadas en Investigación Educativa*.

Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y Formación profesional*. San Pablo, Cortez Editora.

Kusch, R. (1973). La Transformación de la Cultura en América. Argentina, 1973. Revista #ECRO26, abril 1973. Relevamiento de artículos publicados en la revista *Hoy en el Trabajo Social*. (Parra, Gustavo 2005)

Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/reconceptualizacion/reco-04.htm>

Kusch, R. (1976). *La Geocultura del hombre Americano*. Argentina. Ed. Fernando Garcia Cambeiro. 1976.

Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/reconceptualizacion/reco-04.htm>

Labrunée M. E, Dahul M. L (2015). Protección social para el abordaje de la problemática del trabajo infantil en el cordón frutihortícola del partido de General Pueyrredón. Las miradas y intervenciones posibles por parte de las instituciones educativas en el marco de la institucionalidad vigente. Trabajo presentado en *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo en su laberinto. Viejos y nuevos desafíos* Buenos Aires 5, 6 y 7 de Agosto de 2015. Recuperado de [@nulanFCEyS](http://nulan.mdp.edu.ar)

Ley de Inmigración y Colonización N° 817, 1876.

Ley de Educación Común N° 1.420, 1884.

Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración N° 22.439, 1981.

Ley de Patronato de Menores N° 10.067, 1983.

Ley de estatuto docente N° 10.579, 1987.

Ley N° 24.071. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1992.

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.

Ley de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños de la provincia de Buenos Aires N° 13.298, 2005.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, 2006.

Ley de Migraciones N° 25.871, 2010.

Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, 2014.

Louis, A. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Cuadernos de la Oveja Negra. Editorial Prisma. Medellín, Colombia.

Macedo, D. (2004). La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana en *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. (coord.)Machado L.R, Araújo Freire A.M, de Apoluceno de Oliveira. I, 2004, ISBN 84-7827-357-3, págs. 49-54

Macedo, D. (2008) Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica en *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. coord. por Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, 2008, ISBN 978-84-7827-673-8, págs. 533-538

Magliano, M. J. (2009). Migración, género y desigualdad social. La migración de mujeres bolivianas hacia Argentina. *Revista Estudios Feministas*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Maldonado Torres, N. (2003) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Secciones de este ensayo fueron presentadas en charlas en el *Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades*, en el Centro John Hope Franklin, de Duke University, el 5 de noviembre de 2003, y en la conferencia sobre “Teoría crítica y descolonización”, en Duke University y la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, el 30 de mayo de 2004.

Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez S y Grosfoguel R (comp) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Méndez, L. (2005). *Las efemérides en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2005

Millet, K (1970). *Política sexual*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra 2010. ISBN 9788437626802

Mignolo, D. W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 25-46

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Población. Secretaría de Población y Relaciones con la Comunidad. Reglamento de Migraciones de 1994, establecido por el Decreto N° 1023/94, 1994.

Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 pp. 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371022>

Pacecca, M. I. (1998). "Legislación, migración limítrofe y vulnerabilidad social". Ponencia presentada en las VI Jornadas sobre Colectividades, Ides - Museo Roca, Buenos Aires, 22 y 23 de octubre

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2016) Los inmigrantes en la construcción de la Argentina. Ministerio de Relaciones Exterior y Culto de la República Argentina. Disponible en <http://argentina.iom.int/co/los-inmigrantes-en-la-construcci%C3%B3n-de-la-argentina>

Poggi, A. (2008). Estado por el que atraviesa la educación intercultural bilingüe en la Argentina (EIB). En G. Frigeiro, A. Poggi, S. Costanzo , *La educación intercultural bilingüe. El caso argentino.* (p. 48) Buenos Aires, Argentina : Fund. Laboratorio de Políticas Públicas

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp 122-151). Buenos Aires: CLACSO

Quijano, A. y Wallerstein, I. (2012) "Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system", en *International Social Science Journal*, no. 134, UNESCO, París, noviembre 1992

Restrepo, E., Rojas, A. (2009). *Inflexión decolonial. Introducción crítica al pensamiento decolonial.* Bogotá: Maestría de Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana.

Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. - laed. - Buenos Aires: Lumiere, 2005. 180p.22x16cm. ISBN 950-9603-57-O. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/15023/14970>

Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de educación*.

Sierra, D. A. (2008). “Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político en la escuela Indios Mataco Wichí, Gral Mosconi” (tesis de grado) Universidad Nacional de Tucumán.

Texidó, E. (2008). Perfil Migratorio de Argentina. *Organización Internacional para las Migraciones Buenos Aires*.

Torrado, S. (1982). El enfoque de las estrategias familiares de vida en América Latina. Orientaciones teórico metodológicas. *Cuadernos del CEUR N° 2*

Torrado, S. (2004). Ajuste y cohesión social Argentina: El modelo para no seguir. En libro: *Revista Tareas*, Nro. 117, mayo-agosto. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos, Justo Arosemena, Panamá, R. de Panamá. pp. 15-24. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tar117/torrado.rtf>

Urioste F. de C. M. (2004). Bolivia: de la recuperación democrática de 1982 a la agonía de los partidos y el nuevo protagonismo de las FF.AA. *Observatorio Social de América Latina* (año V no. 13) Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Vacaflor, V. (2003). Migración interna e intraregional en Bolivia. Una de las caras del neoliberalismo. *Revista Aportes Andinos* volumen (7). Globalización, migración y derechos humanos. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh>

Vázquez Aguado, O (2001). Acción intercultural y trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social* 2001, 14: 29-43. ISSN: 0214-0314

Vázquez Aguado, O., Fernández, M., Fernández M., Vaz García, P., León Jariego, J.C. (2008), Políticas públicas, calidad de vida e interculturalidad. *Revista Ministerio de Trabajo e inmigración*. ISSN 1137-5868 n° 75 p. 201-211

Vázquez Aguado, O., Fernández Borrero, M. A., Fernández S, M., Vaz García, P. (2012). Construcción y validación de una escala de buenas prácticas interculturales en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1): 159-171.

Vilas, C. (2011). Después del neoliberalismo. Partido de Lanús, Ediciones de la UNLa-Universidad Nacional de Lanús.

Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. Tomo I*, México, Siglo XXI Editores

Walsh C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. En Judith Salgado (comp.) *Justicia indígena. Aportes para un debate* (23-36), Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Walsh, Catherine. (2005). “Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar

Walsh, C. (marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Walsh C. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos En Walsh (ed) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. 1era. edición: Ediciones Abya-Yala. 2013.ISBN: 978-9942-09-169-7

Bibliografía

Meschini, P. y Hermida, M.E. (2017). Trabajo social descolonial. Mar del Plata: Eudem. En prensa.

Meschini, P. y Hermida, M.E. (comp) (2016). *Pensar nuestra América : hacia una epistemología de los problemas sociales latinoamericanos*. Primera edición. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Edulp, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Apéndices



A Mural externo



B Cuadro realizado por los alumnos de la institución



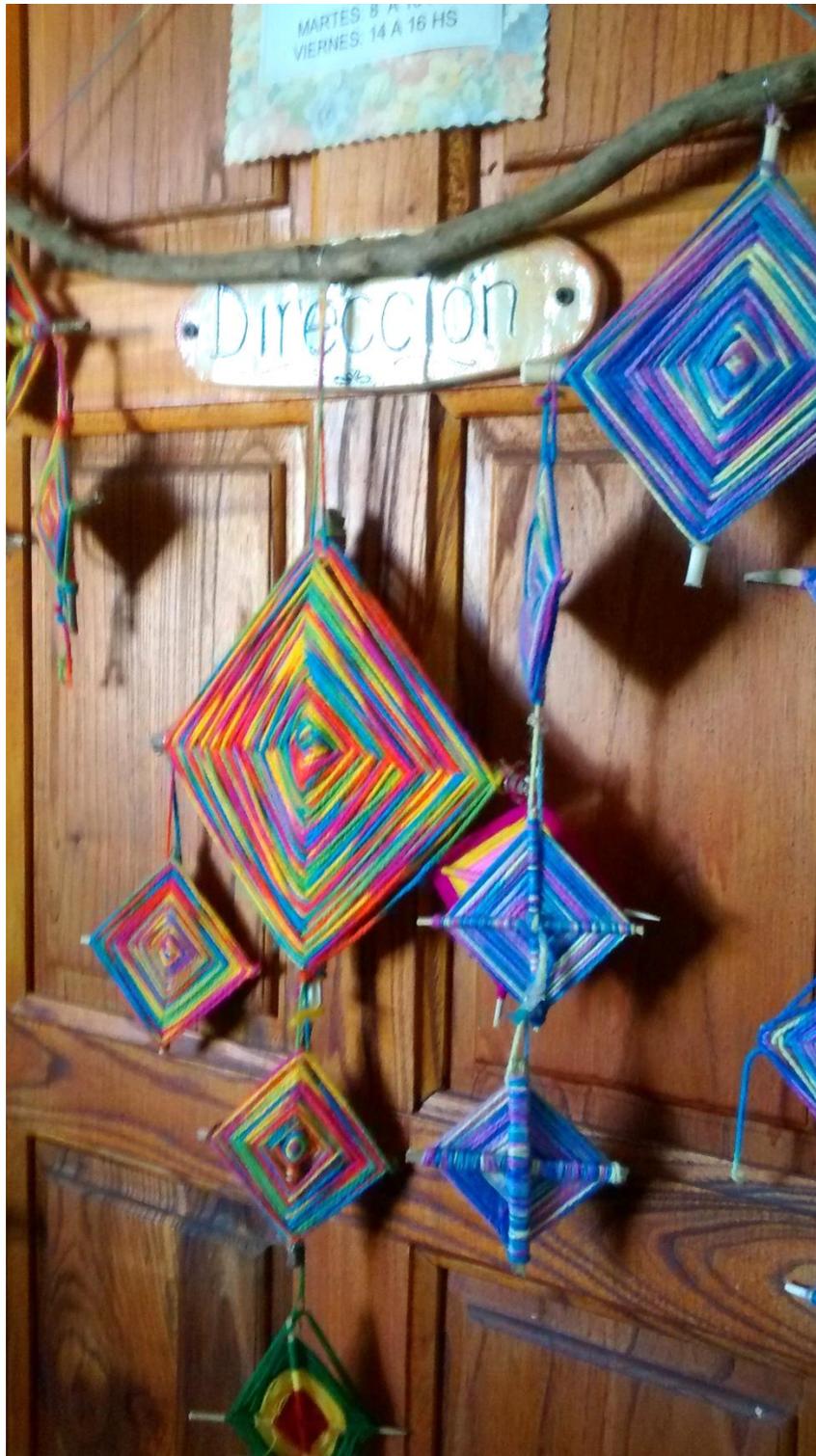
C Producciones de la semana del arte expuestas por quinto y sexto grado



D Mapa del proyecto para nombrar las calles del barrio



E Denominación de las calles según el proyecto de la EP N8



F Algunas de las alasitas elaboradas por los alumnos que se encuentran dispersas por la institución



G Cordón de bandera. En este caso la fotografía fue tomada durante uno de los actos escolares



H Apacheta ubicada en el parque de la escuela



I Intervención del ensamble de violonchelos y violines formado por los alumnos de EP N8



J Participación de una mamá de los alumnos en el acto del Día de la Independencia