

**V Jornadas de Investigadorxs en Formación**  
**Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)**  
**Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de octubre de 2020**

EJE 11: Desigualdades sociales y espacio urbano. Viejos problemas, nuevos desafíos sobre  
clase, género y etnia en la ciudad

**Entre las prácticas docentes y la investigación académica. Experiencia en una escuela  
media con adolescentes migrantes**

Nuria Caimmi<sup>1</sup> y Araceli Lavallen<sup>2</sup>

**Resumen**

El presente escrito tiene como objetivo presentar algunas reflexiones surgidas a raíz de nuestras prácticas docentes del profesorado en Ciencias Antropológicas, en una escuela media estatal ubicada en el límite sur de la Capital Federal. Durante el cursado de la última materia del tramo pedagógico de nuestra carrera, tuvimos la tarea de realizar una planificación curricular acorde a la espacialidad donde realizaríamos nuestras prácticas. Este proceso conllevó, por un lado, una particular investigación sobre el territorio, y por otro, un relevamiento tanto de las condiciones históricas e institucionales que dieron origen a la escuela y el barrio circundante, como de las trayectorias biográficas de los estudiantes. Así surgió la pregunta sobre cómo abordar la elevada presencia de estudiantes provenientes de países limítrofes (específicamente de nacionalidad paraguaya y boliviana) en el modelado de dicha materia. Partimos entonces de analizar la variable migratoria en el espacio barrial y escolar, situando a este territorio como lugar signado por la escasez de servicios educativos formales y cercanos, con una fuerte desigualdad social y restricción del acceso a bienes económicos.

Intentaremos explicitar aquí tres momentos en los que las ideaciones sobre lo “migrante” dialogaron con la propuesta didáctica. En un primer momento, durante el proceso de reconocimiento del grupo y de la forma en que los niveles barrial, escolar y áulico han leído y respondido a la especificidad de los saberes y prácticas estudiantiles que allí circulaban. Una

---

<sup>1</sup> Profesora y estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) [[nuriacaimmi@gmail.com](mailto:nuriacaimmi@gmail.com)].

<sup>2</sup> Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). [[aracelilavallen@gmail.com](mailto:aracelilavallen@gmail.com)].

segunda instancia, en las formas de diseño y construcción del programa de la materia a dictar para las prácticas docentes, y en el diálogo con las demandas y expectativas de la propia escuela respecto a ello. Finalmente, reflexionaremos sobre las respuestas y tensiones que transitamos a lo largo del dictado de la materia, recuperando la voz de los estudiantes, y con esto, discursos de primera mano sobre trayectorias migratorias barriales, en las actividades propuestas.

**Palabras clave:** Migrantes - Adolescentes - Escuela Media - Barrio

## **1. Introducción**

El presente trabajo pretende reflexionar y analizar en retrospectiva nuestra experiencia formativa, como docentes y futuras investigadoras, transitada en una escuela media estatal ubicada en el límite sur de la Capital Federal; más específicamente, en las inmediaciones de la Villa 21-24.

Esta experiencia surge a raíz del cursado de la última materia anual del tramo pedagógico del Profesorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la cual se nos encomendó la tarea de pensar y proponer una planificación curricular acorde a la espacialidad donde realizaríamos nuestras prácticas docentes. Esta propuesta pedagógica debía incluir la confección de un programa tentativo para la asignatura “Arte en Contextos Históricos” (ACH) del cuarto año de la orientación artística, la cual era dictada un solo día de la semana durante una hora y media, en horario vespertino. Al momento de nuestra llegada a la institución, y siendo el primer año de su dictado, ACH no contaba con un programa establecido; sino que, en el transcurso del año, la docente a cargo iría definiendo las temáticas a abordar. Además, acorde a las exigencias de nuestros docentes del tramo pedagógico, dentro de nuestra propuesta curricular debíamos desarrollar el armado de una unidad en particular así como planificar las cuatro clases que dictaríamos posteriormente a lo largo de un mes y una estrategia de evaluación.

Para poder cumplir con tales objetivos, realizamos observaciones de clases no sólo de la asignatura en cuestión sino también de otras tales como física e inglés. Estas observaciones tenían como fin poder conocer al grupo de alumnos; sus historias de vida, saberes, intereses, así como el nivel de participación de cada uno dependiendo del espacio curricular. Con el pasar del tiempo, pudimos ir dando cuenta de las trayectorias biográficas de los adolescentes y un denominador en común entre las mismas: muchos eran adolescentes migrantes de nacionalidad paraguaya y boliviana y vecinos de la Villa 21-24.

Por tales razones, decidimos relevar las condiciones históricas e institucionales que dieron origen a la Villa 21-24 y, particularmente, a esta institución educativa. Reconociendo en estas

condiciones, las *huellas* que interactúan en la configuración del presente (Cerletti y Santillán, 2015). En primer lugar, esta Villa se comienza a conformar entre los años 1950 y 1960, en un contexto de migración hacia las ciudades. Para ese entonces, según un censo de 1962, la población era de 344 habitantes; mientras que en la actualidad es habitada por alrededor de 50.000 personas, constituyéndose en la villa más poblada de la Ciudad de Buenos Aires. Por otra parte, es de destacar la organización del movimiento villero, desde sus comienzos hasta el Golpe de Estado de 1966, con la creación de la Federación de Villas y Barrios de Emergencia. Luego del golpe de 1966, desde el Estado se comenzó a llevar adelante un Plan de Erradicación de Villas y Barrios de Emergencia, el cual lograría una mayor sistematización en políticas represivas, disciplinadoras y desaparecedoras con la dictadura de 1976. Aún así, prevaleció en la Villa 21-24 un espíritu de resistencia que dio lugar, por ejemplo, a la creación de la Comisión de Demandantes que aglutinaba los reclamos de los vecinos frente a las políticas de erradicación que caracterizaron a la dictadura militar.

Esta movilización y activismo político de los vecinos que se fue gestando desde los primeros años de conformación de la Villa, aparece también como denominador en común entre las distintas lecturas de los orígenes de la escuela. Así, en las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, la fecha de fundación de la institución fue ubicada entre los años 2006 y 2009<sup>3</sup>. En lo que respecta a los procesos y agentes que hicieron posible la creación de la institución, encontramos discursos divergentes: se plantea como producto exclusivo de la lucha docente y la movilización colectiva (La Junta Vecinal) o como consecuencia de la interrelación de las demandas del barrio y las condiciones de posibilidad que el Estado otorgó, a partir de la creación de un marco normativo.

Creemos entonces que realizar un relevamiento de las condiciones históricas y las tramas de agencias que conformaron la villa y gestaron la institución; permite abordar la historización de lo que registramos del presente, a modo de reconstruir los procesos que entendemos son los que han ido dando lugar a las configuraciones tal como las registramos en la actualidad. Así, en palabras de Cerletti y Santillán (2015, p. 116) relevar lo “histórico” en la investigación etnográfica “nos permite avanzar en líneas que contemplan temporalidades diversas de lo social en distintos momentos de la investigación, de un modo casi diríamos ecléctico: ya sea sin respetar necesariamente la temporalidad construida desde otros enfoques o investigaciones, o abordando de múltiples formas construcciones diversas de la temporalidad”.

---

<sup>3</sup> La directora de la institución estableció como fecha de fundación en 2008, mientras que la docente a cargo de la asignatura, Arte en Contextos Históricos, la situó en el 2009 y la única página web relativa a dicha escuela, en el 2006.

Este trabajo se constituirá entonces en una recapitulación de las investigaciones y prácticas docentes acontecidas en nuestro paso por dicho barrio e institución. Considerando a la escuela como un espacio de disputas y resistencias entre sentidos heterogéneos, se plantea la necesidad de “estar ahí” del quehacer etnográfico, para poder observar las dinámicas y procesos que ocurren. Abordamos este trabajo mediante el enfoque histórico-etnográfico como abordaje teórico metodológico (Rockwell, 2009), sin dejar de lado los sentidos que los sujetos le adjudican a los procesos, puesto que son aquellas “sutilezas cotidianas que suelen ser la materia prima de la antropología” (2009, p. 145). De modo que permite analizar el contenido histórico y social de los procesos que constituyen la realidad estudiada, al investigar los fenómenos en su relación con el contexto social más amplio que los determinan, teniendo presente la dimensión histórica y cotidiana de los sujetos (Batallán y García, 1992). Así, es por medio de la etnografía que se puede generar un diálogo entre las teorías académicas que llevamos al campo como investigadoras y las perspectivas locales, entendidas como una construcción que hace el investigador para justamente poder dinamizar procesos de construcción de conocimiento (Balbi, 2012). Dentro del abordaje etnográfico, las técnicas de investigación que retomamos son la observación participante en el barrio y la escuela, fragmentos presenciados en las clases y charlas informales.

## **2. Desarrollo**

En este apartado repondremos distintos elementos del trabajo de campo realizado en los momentos previos y durante el dictado de la materia de nuestras prácticas pedagógicas, que fueron redefiniendo las coordenadas del programa que debíamos realizar, y aportan a encuadrar la pregunta que guía este trabajo. En primer lugar, debemos situar al establecimiento educativo dentro del contexto del barrio previamente mencionado. La escuela se emplazaba en una Avenida principal con un alto tránsito de vehículos y peatones, algunas viviendas de revoques coloridos o ladrillo hueco a la vista, y la mayoría de ellas superpuestas una encima de la otra con cables colgando que las entrecruzaban. A la vez, en las calles lindantes a la escuela, se podían visualizar gran cantidad de puestos de venta callejera, en los cuales se comercializaban frutas, verduras, chipas, tortillas, diferentes hierbas para la preparación de yerba mate, plantas medicinales (sueltas y envasadas), comidas caseras y alimentos procesados industrialmente. Ciertos elementos de este espacio físico urbano desplegaban una referencia a Paraguay y en menor medida a Bolivia: aparte de los ya mencionados puestos de alimentos, se sumaban la presencia de empresas de transporte a estos países (especialmente a Paraguay), banderas dibujadas en algunos negocios o paredes, y un acento particular del habla, que contrastaba con

la tonada porteña a la que estábamos habituadas. Por otro lado, en las sucesivas visitas, comenzamos a observar distintos puntos colindantes con la escuela, donde se visibilizaban murales, pinturas, altares y santuarios del Gauchito Gil, San La Muerte, de la Virgen de Caacupé, Copacabana y Luján, y de San Cayetano.

Consideramos importante mencionar brevemente que estas prácticas exceden por mucho la idea de hibridación que muchas veces acompaña al estudio de territorios donde conviven distintas tradiciones o cultos. Los conceptos de sincretismo o hibridación tienden en general a sobre-enfatizar la existencia de devociones “tradicionales”, unívocas, estructuradas, aisladas e independientes entre sí. En este sentido, retomamos el trabajo de Frigerio (2017), quien recupera el culto a San La Muerte y su divulgación, ligada a la popularidad del Gauchito Gil. El autor considera que ambas tradiciones tienen su origen en la zona del noreste argentino así como en el actual Paraguay. Mientras que en un comienzo ambas figuras sólo eran vistas en lugares como las banquinas de las rutas, actualmente su presencia en el Gran Buenos Aires ha crecido notablemente y cada barrio de clase media-baja o popular tiene ahora un altar al Gauchito y a San La muerte. La relación entre estos dos personajes se reactualiza en la práctica cotidiana de ambas devociones de varias maneras, especialmente con la presencia de alguna imagen de uno de ellos en el altar del otro. Esta ocupación de ambos del espacio urbano puede pensarse como una creciente desregulación religiosa que permite la manifestación de prácticas que antes eran realizadas de manera secreta (Frigerio, 2017). Sin embargo, esta diversidad religiosa que vislumbramos en nuestras primeras aproximaciones al barrio, contrastaba notablemente con el espacio escolar en el que realizaríamos nuestras prácticas, en el que sólo aparecía representada la imagen de la Virgen de Caacupé en la entrada de la institución. Esta condición de la escuela, como institución reguladora, podría vincularse -siguiendo a Frigerio (2018)- a una visión casi universalmente aceptada de un monopolio católico como condición “natural” de las sociedades occidentales, que impide ver la continua existencia de diversidad religiosa.

Retomando nuestra propuesta, tal como referimos arriba, nuestras prácticas docentes debían partir de la observación de estas coordenadas espaciales del barrio y de la escuela, y también de las entrevistas a la comunidad educativa y de la presencia de algunas clases, para conocer el grupo con el cual trabajaríamos. En primer lugar, la materia que debíamos dictar, se alejaba bastante de la formación que tuvimos de grado, porque se ubicaba dentro de un tramo artístico, desde una mirada historizada. A su vez, al ser el primer año de su dictado, la materia no contaba

con programación ni ejes explicitados. Desde los primeros acercamientos con les encargades de su dictado (tanto la docente que la dicta como el coordinador de la orientación artística y la directora), enfatizaron sus deseos de abordar ACH desde un enfoque antropológico y siguiendo un desarrollo secuencial. Esto nos presentaba un desafío: ya no sólo porque éramos bastante ajenas al lenguaje artístico, o porque no teníamos un plan previo sobre el cual trabajar; sino que también debíamos intentar enfocar la construcción del programa desde nuestra propia tradición antropológica. En este sentido, creemos que es importante reponer que el diálogo interdisciplinar se constituye como un desafío importante en nuestro caso puntual, debido a que lo que a priori puede parecer fuera de nuestras competencias, -como lo es la conjunción entre historia y arte- aparece tensionado y teñido de una mirada antropológica. Si bien entendemos que el diálogo entre la historia y la antropología no es sencillo, contrastando muchas veces la mirada hacia procesos históricos, frente a la que enfatiza la cotidianidad y las trayectorias (Rockwell, 2009). También retomamos a Achilli (2017) quien explicita que el diálogo (disciplinar) es una herramienta de conocimiento que se despliega en procesos de interacción/contrastación relacional entre las diferentes contribuciones disciplinarias que, al mismo tiempo que identifica núcleos sobre los que dialogar, produce transformaciones tanto en los aportes de cada disciplina como en el mismo quehacer formativo.

Así, con el pasar de los encuentros y de las entrevistas realizadas pudimos ir dando cuenta de las expectativas que la comunidad educativa tenía sobre la asignatura y las particularidades de alumnos; los cuales serían nodales para plantear nuestra propuesta. En la primera de las clases a la que fuimos, la hora de física, presenciamos la situación por la cual mientras la docente escribía ejercicios en el pizarrón una de las alumnas, le comentó: “Feliz día profe”. La profesora, no dejó de escribir en el pizarrón y le preguntó “¿Día de qué?”. La chica le contestó que aquel día era el día de la madre paraguaya, la cual constituía una fecha muy importante. La profesora le agradeció y siguió con el ejercicio (Registro de campo del 15/05/19).

En otra ocasión, en una de las clases de la materia en la que haríamos nuestras prácticas docentes (ACH), la docente a cargo estaba trabajando sobre la “función estética” de determinados objetos, obras o materialidades. Mientras mostraba imágenes de arte rupestre en la pantalla y comentaba lo hermosas que eran esas pinturas, reponía el sentido que cumplían como vía y demostración de adoración a los dioses. Seguido a ello, preguntó: “¿Ustedes harían algo así de lindo con un fin utilitario?”. Les chiques comenzaron a hablar entre sí y muchos de ellos comentaron las ofrendas que hacían en determinadas fechas; una de las alumnas expresó:

“Sí, en los gualichos (...) o en los amarres que se hacen, se ponen cosas lindas, o algo que cueste dejar, para que valga más” (Registro de campo del 3/7/19).

A partir de la intervención de las alumnas y el transitar por los espacios documentados anteriormente, la pregunta por las trayectorias biográficas de esos alumnos comenzó a tomar relevancia para nosotras, específicamente en el reconocimiento que ello implicaba en la escuela. En la siguiente visita, decidimos entrevistar a la docente a cargo de la materia que daríamos. Ella nos comentó que a la institución asistían fundamentalmente chiques de familias que venían de Paraguay, siendo muchos nacidos en aquel país, y algunos pocos de Bolivia y Perú, lo cual ejemplificó con un par de nombres pero estableciendo que no estaba segura de ello, que sólo eran suposiciones. Seguido de esto, la docente comentó:

Docente: esta institución es así...muy particular.

Entrevistadora: ¿Y la escuela busca alguna forma de incorporarles?

Docente: Sí... No sé los docentes nuevos, pero los que estamos desde el principio, siempre hacemos referencia al guaraní. De hecho, hemos hecho carteles o afiches en guaraní o mostrando que significan algunas cosas de guaraní a español porque los chicos acá hablan guaraní, en sus casas, entre ellos.’ (Registro de campo del 22/05/19)

Efectivamente, en los momentos que estuvimos presentes durante el tiempo entre clases, por los pasillos del colegio pudimos escuchar a varios chiques hablando en guaraní o mencionando algunas palabras. Los afiches que referenciaba la docente estaban en el primer piso, casi a la entrada de la escuela, y constaban en una traducción de palabras, tales como alimentos o animales, del español al guaraní (con imágenes, se significaban ambas maneras de decirlo en cada idioma). Esto nos aportaba información valiosa para pensar la realidad escolar particular, y para figurarnos cómo las lenguas eran concebidas en la propuesta educativa, especialmente a través de las actividades de traducción de ciertas palabras del español al guaraní. El guaraní, para nosotras, era parte de una problemática que emergía y resonaba con otros puntos del trabajo de campo, vinculada con elementos que encontramos al comenzar el trabajo de campo, recorriendo las calles del barrio. A partir de estos y otros pasajes, comenzamos a dimensionar entonces una importante población paraguaya o asociada a través de muchos significantes a Paraguay, que habitaba el barrio y que acudía a la institución mencionada, así como también, una menor proporción de migrantes bolivianos y peruanos. Esto colocaba en primer plano para nosotras, la importancia e implicancia de retomar las trayectorias migratorias de los alumnos y sus familias o entornos, y la posibilidad de abordarlas como temática en el aula; específicamente, en la materia asignada. Nos interesaba elaborar una propuesta donde los saberes que traían los chiques de sus múltiples experiencias de vida en espacios situados, se

entretrejeran con los escolares. Para ello, recuperamos una idea de saberes que remitía a todas las experiencias posibles de ser vivenciadas en un determinado contexto social e histórico, entendiendo que no es uno ni único el “saber”, sino que siempre se despliegan “saberes” que adquieren su “valor” en la experiencia y el uso compartido (Rúa, 2016). Esto implicaba entender al conocimiento como un conjunto de prácticas entretrejidas entre el conocimiento experiencial y el que circulaba en la escuela, pensados como un continuum en constante interrelación. Así, los saberes expresan todas las experiencias posibles de ser vivenciadas una relación u objeto, en un determinado contexto sociohistórico.

En definitiva, a partir de los elementos y significantes que se nos fueron presentando en nuestro trabajo etnográfico (que resaltaban una historia de lucha y resistencia barrial, a la par que, un entramado donde se condensaban distintas creencias religiosas); junto con los requisitos disciplinares de la materia de conjuntar historia y arte, de manera cronológica pero con una mirada antropológica, propusimos pensar las distintas expresiones religiosas en la región latinoamericana, especialmente regional, desde la conquista a nuestros días. Esto nos permitía ver el arte encarnado en prácticas concretas de religiosidad e impregnado de sentidos y creencias. A raíz de la explicitación de la docente sobre la cronología en el armado del programa, intentamos situar la importancia no sólo de los contenidos que abordaríamos, sino de su secuenciación. Por ello, ideamos el programa total de la materia a partir de tres grandes unidades, que se distribuían cronológicamente con una temporalidad tradicional (occidental y lineal), a partir del periodo colonial, seguido del siglo XIX, y por último, siglo XX y XXI. Así, nos proponíamos ahondar dentro de cada una de las tres unidades, contenidos particulares que recuperaran experiencias y saberes de los chiques. De esta manera, nos parecía necesario cruzar la variable diacrónica junto con la sincrónica, contraponiendo hechos históricos vinculados a la religiosidad, junto con temáticas que resonaran e interpelaran al grupo. Esto se materializaba elaborando, hacia adentro de los sub-ejes propuestos en cada unidad temática, un espacio de diálogo e intercambio de experiencias personales y subjetivas.

El objetivo que direccionábamos en esta propuesta era, de manera general, recuperar saberes y conocimientos sobre la religiosidad y su materialización en distintas manifestaciones artísticas. Específicamente, buscábamos analizar los entramados políticos y de poder que se dirimieron y dirimen detrás de las producciones artísticas religiosas recuperadas; recuperar saberes, trayectorias y conocimientos extraescolares de los estudiantes y sus familias sobre la temática, para que entren en diálogo con los contenidos propuestos; a la vez que, producir grupalmente



algún material textual y audiovisual o sonoro vinculado con las temáticas propuestas, lo cual nos serviría como una instancia de evaluación que se nos requería como practicantes.

En la primera de las clases que dictamos en el marco de las prácticas, acompañadas por un docente que presenciaría las horas, surgieron ciertos elementos interesantes para reponer. Al estar muy cercanas al feriado conmemorativo del 12 de octubre, y considerando que nuestro programa comenzaba con el colonialismo, intentamos recuperar lo que les chiques supieran sobre el periodo de conquista de América, proponiendo el ejercicio de repensar cómo renombrarían esta fecha. A raíz de esto, se disparó esta breve discusión:

Alumne 1-El 12 de octubre es el día de la raza

Alumne 2-Luciano! No se dice día de la raza

Alumne 3-No, es el día de la diversidad cultural.

Alumne 4: está mal que digas raza

Alumne 1: Si, ya lo sé, pero algunos le dicen día de la raza (Registro de campo del 2/10/19)

Cuando expusimos algunas formas con las que se nombraba este día en otros países. Así, hubo un rechazo generalizado por parte de ellos al nombre asignado por España como “Día de la Hispanidad”, mientras que para el caso de Venezuela, donde se denomina “Día de la Resistencia Indígena”, nos preguntaron qué significaba esa resistencia indígena para nosotras. Esto generó un clima propicio para dialogar sobre el racismo, primero en términos generales, pero luego también a partir de las experiencias personales que ellos mismos fueron contando. Particularmente Luciano, contó que él no se sentía indígena en Argentina, pero cuando volvía a Paraguay, de donde era toda su familia y aún permanecía una parte de ella, sí sentía serlo, lo cual le generaba orgullo. Muchos refirieron que sus familias eran de ciudades cercanas a la de Luciano, a la vez comentaron que, en ciertas ocasiones y en escuelas previas, se habían sentido discriminados por ser paraguayos (o que su familia lo fuera) y/o por hablar guaraní. El profesor que estaba presente introdujo que esta escuela, a diferencia de otras instituciones cercanas, esta se caracterizaba por ser más inclusiva e intentaba incorporar diversas creencias, religiones o formas de curar (haciendo alusión a yuyos que los chiques colocaban en el mate que estaban tomando) (Registro de campo del 2/10/19).

La clase siguiente, nos centramos en un acontecimiento histórico particular, situado en la época de la conquista y posterior colonialismo, al “Toqui Oncoy”. El cual fue un movimiento acontecido en el siglo XVI en los Andes peruanos caracterizado por su cuestionamiento y rebelión a la imposición de los colonizadores sobre la tierra y la religión. Nos interesaba reponer esto porque conjugaba elementos históricos, artísticos (implicados en las vestimentas,

el canto y la danza), y sobre todo, de resistencia. Esto conllevó a que sin estipularlo, al terminar de relatar a través de diapositivas algunas características de este movimiento, les alumnos comenzaron a hablar de sus propias prácticas religiosas, así como de sus parientes cercanos e incluso se interesaron por las nuestras. La idea de ensamble entre distintas creencias fue enseguida patente: muchos afirmaban creer en el Dios Católico, pero también en el Gauchito Gil, en San La Muerte, en el culto a San Juan y a San Cayetano. Esto implicó que compararan las creencias entre sí “mi religión no me gusta porque son muchos dioses, en cambio la de ella -evangelista- es uno solo”; que se refirieran a algunas prácticas que conocían pero que les generaban desconfianza: “hay algunas religiones que son del diablo, entonces veneran al diablo, como San La Muerte, si no la respetás, se vengán”; y que expresaran referencias de su barrio: “Acá hay varios santuarios del Gauchito porque la gente cree mucho, te ayuda” (Registro de campo del 16/10/19). Cuando hablamos del mundo andino, intentando reponer las coordenadas geográficas del lugar, pronto hubo una asociación en referencia a la Pachamama. Una de las chicas, contó que todos los 1° de agosto en su casa, toman caña con ruda, a lo cual muchos asintieron. Pudimos situar esto con la celebración a la Pachamama, previa al Imperio Incaico, y que se mantuvo durante la Conquista hasta nuestros días. Una de las chicas presentes, en respuesta a esto, relató distintos usos que ella le daba a la ruda, y cómo la utilizaba su familia en Paraguay.

En la anteúltima de las clases, nos propusimos reponer los “cultos marianos” o cultos de la Virgen María, que se fueron generando en distintos espacios del continente, y cómo estos se habían configurado de manera diferencial según las latitudes. Desde la primera diapositiva, donde mostrábamos una lista de las distintas Vírgenes y preguntábamos si las conocían, si sabían su lugar de origen o alguna otra particularidad de las mismas; notamos que muchos de las personas que habían estado mirando el celular desde que habíamos ingresado a la clase, ahora escuchaban, respondían y complementaban las explicaciones con sus experiencias y saberes. Esto se vio reforzado en el caso de la Virgen de la Copacabana, en Bolivia y la de Caacupé, en Paraguay, a partir de las cuales nos narraron actividades que realizaban algunos de ellos y sus familiares, tanto en su país de origen como en el barrio. En ambos casos, pudimos no sólo situar las coordenadas espaciales y temporales del surgimiento de estos cultos, sino también la actual existencia de grupos locales o indígenas que reivindican otras prácticas que difieren del cristianismo. También intentamos recuperar el simbolismo previo a la conquista, lo cual tuvo una respuesta muy positiva ya que les alumnos nos proporcionaron sentidos que desconocíamos, como la celebración de la Virgen de Copacabana los cinco de agosto en el

barrio, o los usos medicinales que tiene la flor de la Virgen de Caacupé, la pasionaria. No solo esta temática abonó a pensar la religión desde un costado activo, situado y político, sino que también disparó algunas preguntas en el aula, como “¿*Por qué en Argentina la virgen de Luján no es Virgen nacional?*”, introduciendo también la posibilidad de discutir aspectos estéticos, que se enmarcaban en la materia (Registro de campo del 20/11/19).

### **3. Palabras finales**

Las distintas oleadas migratorias son preexistentes y constitutivas a la conformación del Estado nacional argentino, aunque su composición, procedencia y significantes han variado en gran medida a lo largo del tiempo. Son varios los trabajos que han analizado la representación sobre los movimientos migratorios europeos como un aporte al progreso del país, en contraste con las miradas hacia los desplazamientos regionales como propios de una “invasión incivilizada”, perspectiva aún vigente que se sostiene en fuertes prejuicios explicitados o sugeridos en clave racial (Pacceca y Courtis, 2008). En los últimos años, ha sido marcada la presencia de este último tipo de afluentes migratorios, especialmente de la migración paraguaya y boliviana, quienes actualmente representan casi un millón de personas en el país y la mitad de los extranjeros residentes (los residentes paraguayes en la Argentina componen alrededor del 8,7% de la población total del Paraguay). En efecto, en la Ciudad de Buenos Aires el 14% de la población total es extranjera, y en el Conurbano Bonaerense, esta alcanza el 8%. Este grupo de inmigrantes, se distinguen de otros por la incidencia de privaciones materiales esenciales, exhibiendo situaciones de vida muy precarias (Cerruti y Binstock, 2019). Respecto a lo escolar, lo cual nos incumbe particularmente en esta ponencia, encontramos que si bien en términos normativos la Argentina garantiza a los inmigrantes el acceso a una educación pública y gratuita en todos los niveles educativos, no todos tienen las mismas posibilidades para permanecer y avanzar dentro del sistema, siendo las tasas de asistencia escolar de los adolescentes de 15 a 19 años considerablemente inferiores entre los provenientes de Paraguay, Bolivia y Perú. A la vez, si bien la cobertura en el nivel primario alcanza la universalidad, distintos indicadores censales permiten sostener que hay una importante caída de la matrícula escolar de la población migrante en el nivel secundario, existiendo cifras sobre el abandono escolar que profundizan los índices del total nacional (Martínez *et al.*, 2015).

Nuestra breve investigación, relacionada con las prácticas docentes del profesorado que cursábamos, se emplazó en una institución escolar específica, donde se desplegaron saberes particulares en lo que respecta a la migración. Entendemos que la escuela, desde su

conformación y constitución, ha sido fundamental en la producción y transmisión de determinada cultura nacional y en la formación de las identidades ciudadanas, consolidando un relato específico sobre los procesos migratorios. Siguiendo con Novarro (2012; 2015), desde las versiones hegemónicas del nacionalismo en la escuela, los jóvenes que proceden de otros países han sido definidos en gran medida como “otros” por su condición de extranjeros, y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela ha sido puesto en cuestión. Sin embargo, como menciona la autora, se ha advertido en los últimos tiempos, que las formas tradicionales del nacionalismo coexisten en la escuela con nuevos discursos de inclusión, interculturalidad y valoración de la diversidad (Novarro, 2015), discursos que muchas veces anulan la xenofobia del nacionalismo escolar argentino, pero descontextualizan el discurso de la diferencia, sin referencias a las condiciones materiales y las desiguales relaciones de poder en que la diversidad cultural se despliega (Novarro, 2012). Es decir, el nacionalismo y el respeto por la diferencia conviven de una manera particular en las escuelas, solapándose y moldeándose permanentemente. El tratamiento histórico de la diversidad, especialmente socioétnica, en el campo educativo ha sido muy compleja y con variados matices según se tratara de indígenas o de migrantes, en el nivel nacional, provincial o jurisdiccional. De hecho, en la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) no aparecen menciones a la “interculturalidad”, con excepción del capítulo dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe, reservada como derecho de los pueblos indígenas y no a la población en general. De esta forma, la equiparación entre la interculturalidad y “lo indígena” termina asociando la interculturalidad con el área indígena, y esta, con zonas rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano, desconociendo que además de población indígena, en nuestro país hay numerosos colectivos o agrupamientos definidos en términos étnicos o nacionales (Hetch *et al.*, 2016). Tal como recuperamos en las líneas precedentes, la interculturalidad no aparecía como contenido, noción ni horizonte en los saberes de los docentes, aunque sí se dimensionaba una alteridad en la escuela, pero de manera difusa. La discusión sobre lo intercultural no entraba en el marco de posibilidades para resituar lo escolar, sino que solamente se apelaba a conductas, comportamientos y diferencias de esos alumnos en términos particulares, o incluso como algo a subsanar en el aula.

Es por ello que en este punto retomamos la categoría de *silenciamiento cultural* (Martínez *et al.*, 2015), impuesto o autoimpuesto a poblaciones indígenas y colectivos migrantes, entendiendo que es una categoría que refiere al desconocimiento, encarnado como mapeamos en este trabajo en muchos docentes, de las trayectorias formativas paralelas a la escuela por las

que les jóvenes transitaban. Esto implicaba no solo el desconocimiento de muchas coordenadas constitutivas del barrio, como la presencia de organizaciones, espacios comunitarios o el acontecimiento de festejos religiosos; sino que también las expresiones de los docentes remitían a representaciones ancladas y fijadas sobre los chiques y sus historias. Esto se halla en sintonía con lo que proponen diversas investigaciones, en donde muestran que en las escuelas, la propia historia y las experiencias formativas extraescolares de los chiques permanecen en gran medida silenciadas, incluso cuando los temas trabajados en el aula habilitarían su despliegue (Novarro, 2012). Así como intentamos reponer en nuestras breves experiencias como docentes, en el tratamiento de temas que a los alumnos les resultaban significativos, ellos realizaban espontáneas asociaciones con sus propias experiencias y trayectoria de vida. Es usual que en el debate sobre el encuentro entre determinados conocimientos escolares y aquellos que conformarían lo “extraescolar”, se contraponga el conocimiento abstracto con el aprendizaje empírico, entendiendo a la escuela como el lugar *donde se aprende cultura*, en oposición a un medio considerado inculto. Este punto aparece reforzado en la materia y los contenidos que dimos, debido a que en las áreas sociales muchas veces se marca aún más la necesidad de delimitar los contenidos escolares, de las opiniones y creencias consideradas particulares o personales (Novarro, 2012). En este punto que nos surge la pregunta, ¿Es el conocimiento algo externo, ajeno, que debe “ingresar” en los cuerpos de quienes aprenden, o es algo que se construye siempre en relación? Recuperar los saberes de los chiques implica entonces resituar experiencias de vida y ponerlas a trabajar con los conocimientos estipulados para darse, que necesariamente se resignifican en el aula. Creemos que la noción de “*saberes*” en los espacios educativos, permite revisar las dicotomías señaladas entre lo escolar y lo extraescolar, entendiéndolos como un conjunto de conocimientos construidos en diversos ámbitos de producción cultural, que aluden no solo a los considerados como legítimos, sino también a aquel “conocimiento tácito”, “implícito” o del “sentido común”. Todo esto resulta especialmente pertinente tratándose de la escolarización de jóvenes que, además de pertenecer a denominados sectores populares, atraviesan experiencias formativas marcadas por sus particulares referencias identitarias, étnicas o nacionales (Novarro, 2011).

En este sentido, consideramos que la propuesta de una educación intercultural para entornos urbanos y no necesariamente auto-reconocidos como indígenas, debería procurar la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a los considerados socialmente legítimos y tradicionalmente asignados a la escuela. Esto fue retomado para el armado del programa general y para la planificación y el dictado de las clases. En las mismas, se tomaron como eje

la pluralidad de experiencias y creencias religiosas de los adolescentes, los cuales la comunidad educativa ignoraba, obviaba o negaba, conformándose como una institución reguladora al considerar al catolicismo como paradigma dominante (Frigerio, 2017). Esto impedía ahondar en la diversidad de conocimientos y prácticas religiosas que los chicos desplegaban: mientras que algunos se definían como católicos o evangélicos, estaban también aquellos que decían practicar ambas, y/o quienes no distinguían límites definidos entre ambas; así como gran parte de ellos conocían y eran devotos del Gauchito Gil, San La Muerte, San Cayetano, la Pachamama, entre otros.

Para concluir, creemos que es necesario resaltar que las cuestiones trabajadas, más que señalar una deuda de los docentes particulares, implican resituar la responsabilidad de quienes organizan el sistema educativo. Así en palabras de Diez *et al.* (2015), es preciso resaltar que un proyecto político-social con perspectiva intercultural, debe estar atravesado por iniciativas construidas entre el campo político y la arena pública, ya que la educación escolar no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. En este sentido, se tornan necesarias capacitaciones sistemáticas e integrales en temáticas de migración e interculturalidad, evitando así que quede en la voluntad de la docente, el reconocimiento y el trabajo en torno las trayectorias biográficas de los alumnos. Pensar cómo se concibe la diversidad significa también poner en relación la forma en que se aborda lo considerado común y lo distinto, contextualizado social e históricamente (Novarro, 2012). De esta manera, creemos que es posible constituir otros discursos sobre la diversidad que no impliquen una frontera estricta y delimitada, sino que nos permee y resignifique en conjunto, replanteando lo que sabemos sobre el “nosotros”.

#### **4. Bibliografía**

Achilli, E. (2017) Enseñar antropología. Una introducción. En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires..

Balbi, F. A. (2012). La integración dinámica de las “perspectivas nativas” en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*, 13(2).

Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En *Revista Publicar*, 1, 79-95.

Cerletti, L. y Santillán, L. (2015) Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 115-129.

- Cerrutti, M., y Binstock, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina. *Revista Latinoamericana De Población*, 13(24), 32-62.
- Diez, M.L., Thisted, S., Martínez, M.E. (2015) Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9)163-168.
- Frigerio, A.(2017). *San La Muerte en Argentina: Usos heterogéneos y apropiaciones del "más justo de los santos"*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Frigerio, A. (2018) ¿Por qué no podemos ver la diversidad religiosa?: Cuestionando el paradigma católico-céntrico en el estudio de la religión en Latinoamérica. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 51-95.
- Hecht, A. C; García Palacios, M.; Enríz, N. y Diez, M. L. (2016) Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico En Novaro, Padawer y Hecht (Coord.) *Educación y Pueblos indígenas y migrantes*. Editorial Biblos
- Martinez L., Diez, M.L., Novaro, G. (2015) Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 57-62.
- Novarro, G. (2011) Niños y escuela. Saberes en tensión Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. *Biblos*. 179- 198.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53). 459-483.
- Novarro, G. (2015) Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. *Horizontes Sociológicos*, 3(6), 37-53.
- Pacceca, M.I. y Courtis, C (2008) Inmigración contemporánea en Argentina : dinámicas y políticas. *Serie Población y desarrollo*, Santiago : Naciones Unidas. 1-72.
- Rockwell, E. (2009) El diálogo entre Antropología e Historia. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- Rúa, M. (2016) Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *RUNA*, 37 (1), 105-121.