



12º CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT34: Migración y educación: experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales en contextos de movilidad

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

Nuria Caimmi. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil. CEREN-CONICET. nuriacaimmi@gmail.com

Araceli Lavallen. Estudiante de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. aracelilavallen@gmail.com

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 correspondiente a la carrera, tuvimos que conformar una planificación curricular acorde a la espacialidad donde realizaríamos las prácticas. Esto conllevó una particular investigación sobre el territorio y las condiciones históricas institucionales y de las personas que allí transitaban; y la pregunta, de cómo abordar la elevada presencia de estudiantes provenientes de países limítrofes (específicamente de nacionalidad paraguaya y boliviana) que registrábamos, en el armado de dicha materia.

Partimos de cruzar la variable migratoria de este espacio, con la de ser un lugar signado por la escasez de servicios educativos formales y cercanos, con una fuerte desigualdad social y restricción del acceso a bienes económicos, y una marcada presencia de la sociedad civil en diversas modalidades.



Intentaremos explicitar aquí tres momentos en los que las ideaciones sobre lo “migrante” dialogaron con la propuesta didáctica. 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 estudiantes que allí circulaban. Una 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, en las actividades propuestas.

Palabras clave: *Prácticas docentes; Escuela Media; Adolescentes migrantes.*

Introducción

El presente trabajo se elabora a partir del análisis de nuestra experiencia formativa docente vivenciada en una escuela media estatal ubicada al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dentro del entramado urbano de la Villa 21-24. Esta experiencia tuvo lugar durante el cursado de “Didáctica Especial”, última materia pedagógica de la carrera del Profesorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En esta asignatura se nos solicitó una planificación curricular para la materia “Arte en Contextos Históricos” (ACH), correspondiente al 4to año de la orientación artística de la escuela donde realizaríamos las prácticas, la cual era dictada un solo día de la semana durante una hora y media en horario matutino. Esta propuesta debía incluir un programa tentativo que estuviera en concordancia con los intereses de los alumnos y la espacialidad donde realizaríamos nuestras prácticas. Al momento de nuestra llegada a la institución, y siendo el primer año de su dictado, la materia no contaba con un programa establecido; sino que, en el transcurso del año, la docente a cargo iría definiendo los contenidos a desarrollar. Por otro lado, nuestros docentes de

“Didáctica Especial”, nos solicitaron también la planificación de cuatro clases que dictaríamos luego a lo largo de un mes, así como una estrategia de evaluación.

Para poder elaborar tal propuesta pedagógica, realizamos observaciones de clases de ACH y de otras asignaturas tales como física e inglés. Estas observaciones tenían como objetivo conocer al grupo de alumnos; sus historias de vida, saberes, intereses, así como el nivel de participación de cada uno dependiendo del espacio curricular. Conforme fue pasando el tiempo, pudimos ir dando cuenta de las trayectorias de vida de los adolescentes: eran vecinos de la villa y una gran mayoría de ellos eran adolescentes migrantes de nacionalidad paraguaya y en menor medida boliviana.

A raíz de lo explicitado, los objetivos que nos proponemos en esta ponencia son dar cuenta del proceso de formación de nuestras prácticas docentes; recuperar el trabajo de campo realizado en el marco de las prácticas; analizar elementos que fueron centrales a la hora de pensar el programa y al llevarlo a la concreción, y retomar alcances y limitaciones de nuestra propuesta

Abordamos este trabajo mediante el enfoque histórico-etnográfico como abordaje teórico metodológico (Rockwell, 2009), el cual permite recuperar 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” (Rockwell, 2009, p.145). Esto 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 (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 hacen los investigadores para poder dinamizar procesos de construcción de conocimiento (Balbi, 2012). Dentro del abordaje etnográfico, las técnicas de investigación que retomamos fueron la observación participante en el barrio y la escuela, y charlas informales y entrevistas con docentes. Del mismo modo, también consideramos que el trabajo conceptual orienta el resultado analítico en el cual se inscribe la realidad social no documentada integrando el conocimiento local.

Marco teórico conceptual

Los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son historizables y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. En este sentido, consideramos necesario comenzar este apartado por reponer debates teóricos que se han dado en torno a la escuela en tanto institución educativa. Retomamos de Rockwell y Ezpeleta (1985) la necesidad de construir a la escuela como “objeto de conocimiento”, pasible de ser estudiada desde el enfoque histórico etnográfico. Siguiendo a las autoras la escuela posee una historia documentada, oficial o académica que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, en tanto unidad de un sistema y perteneciente legal al Estado, así como una historia no documentada que coexiste con la primera; y es a través de la misma que la escuela toma vida y forma material. Esta última es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y familiares, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela.

Fue a partir del propósito de recuperar y analizar la historia no documentada en su dimensión cotidiana, que surgió la necesidad de pensar la vinculación entre la escuela y las trayectorias migratorias de los alumnos. Consideramos en este sentido, que 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 de la población en general. De esta forma, la equiparación entre la interculturalidad y aquello que referencia “lo indígena” termina asociando la interculturalidad con el área indígena, y esta, con zonas rurales, siendo invisibilizada la posibilidad de su existir en el espacio urbano (Hetch *et al.*, 2016). Aún así, consideramos que las escuelas son lugares clave para plantear la Interculturalidad. Siguiendo a Diez (2018) la investigación etnográfica ha permitido hacer visible que la migración latinoamericana y limítrofe

constituye una experiencia intercultural particularmente desafiante para los estudiantes.

Desde la perspectiva antropológica, concebimos entonces a la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal. Por eso en este trabajo, recuperamos la idea de saberes, noción que remite 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). De esta manera, creemos que la consideración de “saberes” en los espacios educativos, permite revisar las dicotomías señaladas entre lo escolar y lo extraescolar (Novaro, 2011), ya que suele suceder que 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 (Novaro, 2012). Recuperar los saberes de los adolescentes implicó para nosotras un intento por resituar experiencias de vida y ponerlas a trabajar con los conocimientos estipulados para darse, que necesariamente fueron resignificados en el aula.

La llegada al campo: la villa, la escuela y el aula

Luego de situar algunos elementos conceptuales centrales, en lo sucesivo nos abocaremos a introducir lo que fue nuestra experiencia en el cursado de la última materia del Profesorado en Ciencias Antropológicas, en relación con las prácticas docentes. Como mencionamos en la introducción, las mismas debían ser precedidas por un estudio del grupo de estudiantes con quienes las realizaríamos, la institución y el barrio donde la misma se emplazaba, por lo cual en este apartado, nos detendremos en este momento de registro etnográfico y conformación del programa de la materia, para, en la sección siguiente, detenernos exclusivamente en el momento de las prácticas docentes.

Comenzando con la reconstrucción histórica del entramado barrial, la Villa 21-24 comenzó a conformarse entre los años ‘50 y ‘60, en un contexto de migración hacia

las ciudades. Si en ese entonces, según un censo de 1962, la población era de 344 habitantes; en la actualidad se estima que la habitan alrededor de 50.000 personas, constituyéndose en la villa más poblada de la Ciudad de Buenos Aires (Castañeda *et al.*, 2012). Dentro de estas oleadas migratorias, se resalta particularmente la paraguaya, cuyas principales causas estructurales giran en torno a la pobreza, la concentración de recursos naturales, la violencia política y la generalizada vulneración de derechos, procesos que, de manera general, estuvieron en la base del viraje hacia formas permanentes de migración en Argentina (Granero, 2014). En este punto, cabe resaltar que 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) (Cerruti y Binstock, 2019).

Por otra parte, es de destacar la organización del movimiento villero en la Villa 21-24, desde sus comienzos hasta el Golpe de Estado del '66, con la creación de la Federación de Villas y Barrios de Emergencia. Cabe mencionar que luego del golpe del '66, se comenzó a llevar adelante un Plan Estatal de Erradicación de Villas y Barrios de Emergencia, el cual con la dictadura del '76 logró una mayor sistematización en políticas represivas, disciplinadoras y desaparecedoras. Aún en este contexto, prevaleció en la Villa 21-24 un espíritu de resistencia que dio lugar a la creación de la Comisión de Demandantes, la cual aglutinaba los reclamos de los vecinos frente a estas políticas de erradicación que caracterizaron a las avanzadas militares (Castañeda *et al.*, 2012).

La trayectoria de movilización política de algunos sectores del barrio, apareció de alguna forma al llegar al campo, en relación a las distintas lecturas sobre los orígenes de la escuela. En las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, la fecha de fundación de la institución era ubicada entre los años 2006 y 2009, existiendo discursos divergentes en lo que respecta a los procesos y agentes que hicieron posible la creación de la institución. La misma, se planteaba como producto de la lucha docente y la movilización colectiva (a través de una Junta Vecinal) o como consecuencia de la interrelación entre las demandas del barrio y las condiciones de posibilidad que otorgó el Estado, a partir de la creación de disposiciones normativas.

Este breve relevamiento de las condiciones históricas que dieron origen a la Villa 21-24 y, a la institución educativa, permiten reconocer las huellas que interactúan en la configuración del presente. Siguiendo con Cerletti y Santillán (2015), estas “huellas” permiten relevar lo “histórico” en la investigación etnográfica, permitiendo contemplar temporalidades diversas de lo social en distintos momentos de la investigación. Creemos entonces que este 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 según entendemos, han dado lugar a las configuraciones que registramos en la actualidad.

La escuela se emplazaba en una avenida principal con un alto tránsito de vehículos, muchos transeúntes a pie, algunas viviendas de revoques coloridos, otras con 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 cercanas 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 industriales. En ciertos elementos de este espacio físico urbano se reconocía 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 en distintos puntos lindantes con la escuela murales, pinturas, altares y santuarios del Gauchito Gil, San La Muerte (o ambos juntos), de la Virgen de Caacupé, Copacabana y Luján, y de San Cayetano. Estos elementos, comenzaron a conformar un corpus del cual partiría nuestra propuesta pedagógica semanas más tarde. Esto hace necesario repasar brevemente que estas prácticas religiosas mencionadas excedían por mucho la idea de sincretismo o hibridación que muchas veces acompaña al estudio de territorios donde conviven distintas tradiciones o cultos, ya que estas ideas tienden a estar asociadas a la existencia de devociones “tradicionales”, unívocas, estructuradas o aisladas, independientes entre sí (Frigerio, 2017). Sin embargo, esta diversidad de cultos y religiones que vislumbramos en nuestras primeras aproximaciones al barrio, contrastaba notablemente con el espacio escolar en el que realizaríamos nuestras prácticas docentes, espacio en el que sólo aparecía representada en la entrada de la institución la imagen de la Virgen -católica- de Caacupé. Esto puede vincularse, siguiendo con Frigerio (2018), a una visión casi universalmente aceptada del monopolio católico como condición “natural” de las sociedades occidentales, que ha impedido ver la continua existencia de la diversidad religiosa.

Tal como referimos arriba, nuestras prácticas docentes debían partir de un trabajo de campo etnográfico, el cual implicaba esta observación de las coordenadas espaciales del barrio y de la escuela, pero también de entrevistas a la comunidad educativa y de nuestra presencia de algunas clases y recreos, para conocer el grupo con el cual trabajaríamos. En primer lugar, cabe subrayar que la materia que nos había sido asignada para las prácticas -ACH-, se alejaba bastante de la formación que tuvimos de grado, dado que se ubicaba dentro de un tramo artístico, y desde un análisis histórico. Al ser el primer año de su dictado, la materia no contaba con programación ni ejes explicitados, aunque, desde los primeros acercamientos con los encargados de su dictado (tanto la docente que la dictaba, como el coordinador de la orientación artística y la directora), enfatizaron sus deseos de abordarla desde un enfoque “antropológico” y siguiendo un desarrollo secuencial. 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 (Rockwell, 2009), podemos pensar que estos procesos de interacción entre las diferentes contribuciones disciplinarias permiten identificar núcleos sobre los que dialogar, al tiempo que producen transformaciones tanto en los aportes de cada disciplina como en el mismo quehacer formativo (Achilli, 2017).

De esta manera, con el pasar de los encuentros y las entrevistas realizadas fuimos incorporando ciertas expectativas que la comunidad educativa tenía sobre la asignatura y sobre los grupos de alumnos, cuestiones que, junto con el registro en el barrio, serían centrales para plantear nuestra propuesta. En la primera de las clases a la que fuimos, en el horario de la materia “Física”, mientras la docente escribía ejercicios en el pizarrón, una de las alumnas le comentó: “Feliz día profe”, a lo cual la profesora, sin dejar de escribir en el pizarrón, 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, a lo cual la profesora le agradeció y siguió con el ejercicio [Registro de campo del día 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 reponía el sentido que cumplían como vía de adoración a los dioses, en relación a su función estética; les 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; expresando una de las alumnas: “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 día 3/7/2019].

A partir de la intervención de las alumnas y el transitar por los espacios documentados anteriormente, la pregunta por los recorridos personales y educativos

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, quien 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 pero resaltando no estar segura de ello.

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 día 22/05/19]

Efectivamente, en el tiempo entre clases por los pasillos del colegio, pudimos escuchar a varios chiques hablando o mencionando algunas palabras en guaraní. 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 textual, tales como alimentos o animales, del español al guaraní (con imágenes, se significaban ambas maneras de decirlo en cada idioma). En este sentido, cabe hacer mención que en muchas ocasiones, el uso del guaraní se constituye como positivo, como elemento de unidad entre la comunidad paraguaya y de identificación con su lugar de origen, pero también como problema para la inserción de estos en Argentina, ya que la mixtura de dos idiomas suele ser referida como una barrera para la comprensión en el país (Miranda, Cravino y Martí, 2012). El guaraní, y la manera en que era incorporado en la realidad escolar, se constituía como 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 la importancia de la población paraguaya que habitaba el barrio y que acudía a la institución mencionada, así como también, una menor proporción de migrantes bolivianos y

peruanes. Esto colocaba en primer plano para nosotras, la implicancia de retomar los saberes de los alumnos y sus familias o entornos, y la posibilidad de abordarlos como temática en el aula; específicamente, en la materia asignada. A su vez, y dentro de esta línea general, nos parecía importante incluir en la propuesta al guaraní como lengua hablada por los estudiantes, y la particular apropiación que de ello hacía la escuela, como la docente nos explicitó en los afiches. Retomando lo propuesto en el apartado previo sobre la categoría de “saber”, nos interesaba elaborar una propuesta donde los saberes que traían los chicos de sus múltiples experiencias de vida en espacios situados, se entretajaran con los escolares. Esto implicaba entender al conocimiento como un conjunto de prácticas entretajadas entre el conocimiento experiencial y el que circulaba en la escuela, pensados como un continuum en constante interrelación.

Por eso, a partir de estos elementos y significantes que se nos fueron presentando en nuestro trabajo etnográfico, los cuales resaltaban una historia de lucha y resistencia barrial, y un entramado que condensaba distintas creencias religiosas; junto con los requisitos de la materia de conjuntar historia y arte de manera cronológica, y el pedido de los docentes de incluir una mirada antropológica, propusimos pensar las distintas expresiones religiosas en la región latinoamericana, especialmente regional, desde el momento de Invasión y Conquista europea hasta nuestros días, cuestión que nos permitía ver al arte encarnado en prácticas concretas de religiosidad. Siguiendo el requisito del enfoque secuencial, ideamos el programa de la materia a partir de tres grandes unidades, que se distribuían cronológicamente (si bien implicaba una temporalidad occidental y lineal, creíamos que resultaría más sencillo para presentar ante los alumnos): período colonial, seguido del siglo XIX, y por último, siglo XX y XXI. Así, nos propusimos ahondar dentro de cada una de las unidades, contenidos particulares que relacionaran hechos históricos vinculados a la religiosidad, junto con temáticas que resonaran e interpelaran al grupo. El objetivo que orientaba 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 trayectorias, saberes y conocimientos 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 sobre las temas propuestos, lo cual nos serviría como una instancia de evaluación que se nos requería como practicantes.

La experiencia de las prácticas docentes

Luego de recuperar el proceso por el cual conformamos el programa de la materia a través del registro etnográfico, en el presente apartado intentaremos dar cuenta de la experiencia concreta de las prácticas docentes. Comenzando con ello, en la primera de las clases que dictamos surgieron ciertos elementos interesantes para reponer. La misma se desarrolló en una fecha cercana al feriado conmemorativo del 12 de octubre, por lo cual, considerando que nuestro programa comenzaba con el colonialismo, intentamos recuperar lo que les chiques supieran sobre este período, proponiendo el ejercicio de repensar cómo renombrarían esta fecha. Esto implicó que se disparara 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 (2 de octubre de 2019)

Cuando expusimos algunas formas con las que se nombraba este día en otros países, hubo de su parte un rechazo generalizado al nombre asignado por España como “Día de la Hispanidad”. A la vez, cuando comentamos que en Venezuela 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, comentó que él no se sentía indígena en Argentina, pero cuando volvía a Paraguay, de donde era toda su familia, sí sentía serlo, lo cual le generaba orgullo.

Muchos contaron que sus familias eran de ciudades cercanas a la de Luciano, a la vez que resaltaron que en ciertas ocasiones y en escuelas previas, se habían sentido discriminados por ser paraguayes y/o por hablar guaraní. El profesor que estaba presente introdujo que esta escuela, a diferencia de otras instituciones cercanas, se caracterizaba por “ser más inclusiva” y que “intentaba incorporar diversas creencias, religiones o formas de curar” (haciendo alusión a yuyos que les chiques colocaban en el mate que estaban tomando) (Registro de campo del 2/10/2019).

La clase siguiente, nos centramos en trabajar en un acontecimiento histórico particular, situado en la época de la conquista y posterior colonialismo, el “Toqui Oncoy”, 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 que, al terminar de relatar a través de diapositivas algunas características de este movimiento, los alumnos comenzaran a hablar de sus propias prácticas religiosas, así como de sus parientes cercanos, e incluso se interesaran 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 día 16/10/2019).

A la vez, cuando hablamos del mundo andino, intentando reponer las coordenadas geográficas del lugar, pronto hubo una asociación en referencia a la Pachamama. Una de las chiques, 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 planta de 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 muchas 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 Paraguay 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 los 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 *passionaria*. No solo esta temática colaboró en 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?” e introdujo la posibilidad de discutir aspectos estéticos, que se enmarcaban en la materia (Registro de campo del día 20/11/2019).

Para analizar estas cuestiones, partimos de recuperar el trabajo de Martínez *et al.* (2015), quienes retoman el lugar de la escuela en relación con las migraciones latinoamericanas jóvenes, dada su función fuertemente nacionalizadora, por ser un agente principal en la consolidación de un relato sobre los procesos migratorios, y por constituir un espacio formativo relevante para jóvenes e hijos de migrantes

(Martínez *et al.*, 2015). Como propone Novaro (2012; 2015), desde las versiones hegemónicas del nacionalismo en la escuela, las personas que proceden de otros países han sido definidas en gran medida como “otres” y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela ha sido puesto en cuestión. Sin embargo, como también menciona la autora, se ha advertido en los últimos tiempos, que las formas tradicionales del nacionalismo se despliegan en paralelo en la escuela con nuevos discursos de inclusión y valoración de la diversidad (Novaro, 2015), discursos que, si bien en ocasiones anulan la xenofobia del nacionalismo escolar, 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 (Novaro, 2012). De esta manera, ciertos avances en materia educativa coexisten con situaciones registradas que dan cuenta de las dificultades en superar la dinámica “*inclusión-exclusión*”, que se expresa en el desconocimiento de las trayectorias previas, en el silenciamiento de sus voces o en la folklorización de sus referencias culturales, y el reiterado señalamiento de su condición de extranjeros (Sinisi, 2010). Esto puede resaltarse de la experiencia mencionada al retomar el énfasis del profesor en diferenciar el contraste de los chiques en sus anteriores escuelas, donde sí les discriminaban, a la presente institución que buscaba ser “*inclusiva*”; así como en la intención de incorporar la lengua de los alumnos, como lo es el guaraní, dentro del afiche encontrado en el pasillo, pero sólo desde una traducción sintáctica y gramatical y no a partir de sentidos y usos de los chiques de la lengua. Como elabora Sinisi (2010), el uso retórico y generalizado del término inclusión apunta a conformar “instituciones inclusoras, entendiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas (...), como si la experiencia escolar inclusiva modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan de migración” (Sinisi, 2010: 11).

Es por ello que en este punto retomamos la categoría de “silenciamiento cultural” (Martínez *et al.*, 2015), entendiendo que es una categoría que refiere al desconocimiento, encarnado en muchos docentes pero trascendiendo a estos, de las trayectorias formativas paralelas a la escuela por las que los adolescentes transitaban. Esto implica no solo el desconocimiento de coordenadas constitutivas

del barrio, como la presencia de organizaciones, espacios comunitarios o el acontecimiento de festejos religiosos; sino también que las expresiones de los docentes remiten a representaciones ancladas y fijadas sobre los chiques y sus historias. En ese sentido, constituye un interesante aporte el comentario de uno de los alumnos, Luciano, respecto a que al volver a Paraguay se sentía indígena, pero en Argentina no. Además, este silenciamiento cultural funciona incluso en situaciones o temas que en teoría habilitarían el despliegue de los conocimientos de los chiques.

Palabras Finales

A lo largo de esta presentación, intentamos dar cuenta de nuestra experiencia en las prácticas docentes del Profesorado en Ciencias Antropológicas. Para ello, comenzamos reponiendo primeramente algunas cuestiones conceptuales de las que partimos, para luego dar cuenta en el tercer apartado, del registro de campo realizado en el barrio y en la escuela, en el proceso de armar el programa para la materia que nos ocupa. En estas instancias, fuimos recuperando la importancia de los saberes y experiencias de los adolescentes, en su mayoría vinculados a Paraguay, sobre las religiones y las creencias a la hora de pensar las coordenadas de la materia. Por eso, en la última sección, nos detuvimos finalmente a recuperar el dictado de las clases, en relación con los elementos que habían abonado a su constitución, tanto las recorridas por la villa, por la institución escolar, la presencia en las clases y las entrevistas a docentes.

Como referimos al comenzar, la homologación entre interculturalidad e “indígena” ha asociado desconocido 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. Por eso, es que concluimos estas líneas recuperando, en sintonía con muchos debates, la importancia de la propuesta de una educación intercultural para entornos urbanos y no necesariamente auto-reconocidos como indígenas, lo cual debe procurar la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a los considerados socialmente legítimos y tradicionalmente asignados a la escuela. Esto intentó ser 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 les adolescentes, las cuales la comunidad educativa ignoraba, obviaba o negaba, impidiendo ahondar en la diversidad de conocimientos y prácticas religiosas que les chiques 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 las mismas; así como gran parte de ellos que conocían y eran devotos del Gauchito Gil, San La Muerte, San Cayetano, la Pachamama, entre otros.

Para finalizar, reponemos que si bien nuestra experiencia constituye un paso muy breve y mínimo en lo que refiere a la institución escolar y la enseñanza, consideramos también que las problemáticas aludidas cruzan todo el sistema educativo, y no se limitan a la situación de determinados grupos (Martinez *et al.*, 2015). A la vez, coincidimos con Sinisi (2010), en situar nuestro propósito al escribir, no en la denuncia a la escuela pública sino en su transformación, porque justamente es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político y por su función social.

Referencias bibliográficas

- 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. *Revista Publicar*, 1, 79-95.
- Castañeda, V. et al. (2012). El barrio obrero conocido como Villa 21-24 y Zavaleta: Una historia de dificultades, luchas y conquistas, Buenos Aires, Espacio Memoria y Derechos Humanos.
- 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., & 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.
- Diez, M. L. (2018) Inclusión e interculturalidad. Aportes de la antropología para pensar las concepciones sobre la otredad en educación. Los desafíos de la educación inclusiva. Lugar: Buenos Aires; p. 69 - 76.
- 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*, México, 12(24), 51-95
- Granero, M. G. (2014). Trabajo e Intercambio entre migrantes paraguayos en Rosario. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, (10), 110-122.
- Hecht, A. C; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia y Diez, María Laura. (2016) “Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico” En: Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina 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
- Novaro, 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
- Novaro, 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 Curtis, C (2008) Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. *Serie Población y desarrollo*, Santiago : Naciones Unidas. 1-72.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1985) La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En: F. Madeira y G. Namó de Mello (coords.) *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*, pp. 151-172. São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Associados.
- 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.
- Sinisi, L. (2010) “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”. Boletín de Antropología y Educación, Nº 01. Diciembre 2010. ISSN 1853-6549.