



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES

Educación primaria, migraciones e interculturalidad.
Análisis de prácticas docentes en el área central de la ciudad de Rosario

Segura María Laura

Directora: Dra. Brenda Matossian

Co-Directora: Dra. Cecilia Melella

Rosario, junio de 2017

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada gracias a la colaboración, acompañamiento y sostén de muchas personas. Si bien la tesis es producto de un trabajo propio, la ayuda desinteresada de muchos la hizo posible.

La etapa de trabajo de campo y escritura de la tesis fue en el marco de una beca de postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. El financiamiento percibido me permitió contar con el tiempo necesario para poder investigar, reflexionar y analizar los temas desarrollados en esta tesis.

Mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis, Brenda Matossian y a la co-directora, Cecilia Melella; por el sostenimiento constante en esta etapa de formación, por las lecturas y correcciones a cada una de las versiones de esta tesis. Al Grupo de Estudios Interdisciplinarios Movilidad, Migración y Territorio del cual formo parte que ha enriquecido mi investigación con los debates y aportes de mis compañeros y compañeras y en especial a Susana Sassone, quien nos dirige en dicho grupo y también en mi tesis doctoral, por sus intervenciones y críticas que me ayudaron a profundizar este trabajo.

Agradezco a los directivos y maestros de las escuelas primarias de Rosario que me recibieron en tantas oportunidades y me brindaron su tiempo para que pudiera realizar mi trabajo de campo.

A mis amigas, las que están lejos y las que están cerca, por darme ánimo, por interesarse en el tema de esta tesis, por tantas charlas y consejos.

Por último, el mayor agradecimiento a toda mi familia, mis padres, Omar y Raquel, por creer siempre en mí, a mis hermanos, Martín y Luciana por brindarme siempre su atención. A Pablo, por su amor, por los sueños alcanzados y los que lograremos.

Resumen

Las escuelas primarias públicas son espacios privilegiados para indagar acerca de las posibles estrategias para la inclusión social de niños y niñas migrantes en la sociedad receptora. Se aborda esta temática desde las prácticas docentes, en un sentido amplio y en su complejidad. Se examinaron desde un enfoque intercultural las leyes referidas a la política migratoria, a la educación y a los derechos del niño, niña y adolescente, el plan de educación de Santa Fe y los contenidos curriculares vigentes como contextos de relevancia dentro de los cuales se despliegan las prácticas docentes.

El Área Central de Rosario, desde los inicios de la ciudad, fue identificada como el más importante condensador de representaciones europeístas, de allí el interés en el estudio de las escuelas ubicadas en este sector y las posibles consecuencias en la convivencia dentro y fuera de ella. El análisis se realizó en tres escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en el área de estudio a la que asisten alumnos migrantes.

Metodológicamente la investigación se sustenta en una lógica cualitativa-cuantitativa, se priorizó el abordaje cualitativo. El recorte temporal corresponde al período 2003-2016. Las conclusiones ponen en evidencia que los modos de relacionarse alumnos y docentes en los ámbitos educativos están permeados por distintos grados de otredad y que en muchas ocasiones las escuelas son reforzadoras de las desigualdades sociales que marcaron exclusión en los alumnos migrantes.

Abstract

Primary schools are privileged places to investigate the possible approaches for the social inclusion of migrant children in the receiving society. We address this subject matter from the point of view of the teaching practices, in a broad sense, and in all its complexity. Laws referring to migrations policies, education, the rights of children and adolescents, the education plan of the province of Santa

Fe and the current curricular content were analysed from an intercultural approach, as contexts of importance within which the teaching practices unfold. Since the beginning, the central area of Rosario was identified as the most important centre of pro-European representations. This is the reason why we are interested in the analysis of schools located in this area and the possible consequences in the coexistence inside and outside this sector. We analysed three state primary schools located in the surveyed area that many migrant students attend to.

Methodologically, the investigation is based on a qualitative-quantitative logic; we prioritised the qualitative approach. The temporal cut corresponds to the 2003-2016 period. The conclusions show that the way students and teachers interact with each other in the educational area are permeated by the otherness levels, and in many other occasions, schools are enhancers of the social inequity that indicate the exclusion of the migrant students.

Índice

Resumen	3
Abstract	3
	7
Introducción	9
0.1. Contexto latinoamericano	
0.2. Breve historización de los Estudios Culturales, aportes desde Europa y América	13
	15
0.3. Estado de la cuestión	15
0.3.1. Antecedentes a escala nacional sobre educación y migración	16
0.3.2. Estudios recientes sobre migraciones y educación intercultural en Rosario	18
0.4. Problema de investigación	22
0.5. Estructura de contenido de la tesis	25
Capítulo I Marco teórico-metodológico	25
I.1. Introducción	26
I.2. Aportes teóricos desde los Estudios Culturales	28
I.3. Interculturalidad, tipos y alcances en el ámbito educativo	30
I.4. Escuela primaria y migraciones	
I.4.1. Migrantes en la escuela primaria, mirada diacrónica: entre la teoría y la escuela argentina.	30
	35
I.4.2. Entre la hospitalidad y la hostilidad	36
I.5. Prácticas docentes, escuela y contexto	39
I.6. Migraciones y otredad, construcción de márgenes sociales y urbanos	44
I.7. Aspectos metodológicos	45
I.7.1. Área de Estudio y Recorte temporal	45
I.7.2. Fuentes secundarias	45
I.7.2.1. <i>Análisis cuantitativo: migraciones y educación</i>	46
I.7.2.2. <i>Análisis de contenido la normativa</i>	47
I.7.2.3. <i>Análisis espacial y cartografía temática</i>	47
I.7.3. Producción de fuentes primarias	48
I.7.3.1. <i>Observaciones en la escuela</i>	51
I.7.3.2. <i>Entrevistas</i>	
I.7.4. La triangulación metodológica	52
Capítulo II Contexto normativo: migración y educación a nivel nacional y provincial desde un enfoque intercultural.	55
II.1. Introducción	55
II.2. Leyes nacionales sobre migración y educación	56
II.2.1. Ley de Migraciones 25.871	57
II.2.2. Ley de Educación Nacional 26.206	60
II.2.2.1. <i>Cumplir con la normativa</i>	63
II.2.2.2. <i>La interculturalidad: una modalidad</i>	64
II.2.2.3. <i>Los migrantes en la escuela</i>	65
II.2.2.4. <i>Los contenidos a enseñar</i>	66
II.2.2.5. <i>Valores que promueve la norma</i>	67
II.2.3. Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061	68
II.3. Normativas y programas provinciales	71
II.3.1. Normativas base para el sistema educativo en Santa Fe	74
II.3.2. Política educativa provincial	79
II.3.3. El debate por una ley de educación provincial: los proyectos	82

II.4. De Nación a la escuela: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios	84
II.4.1. Serie Cuadernos para el aula	88
II. 5 Conclusiones parciales	93
Capítulo III La ciudad de Rosario: Área Central y escuelas primarias	95
III.1. Introducción	95
III.2. Rosario: desigualdades, migrantes y espacio	96
III.2.1. Estructura urbana: Área Central, distritos, barrios	97
III.2.1.1. <i>Breve historia de la ciudad</i>	98
III.2.1.2. <i>El ordenamiento de la ciudad</i>	101
III.2.2. El Mapa Social de Rosario	104
III.2.3. Distribución de la migración	108
III.3. Área Central de Rosario, el sello de la migración europea	117
III.4. Estructura del Sistema Primario en la provincia	120
III.4.1. Distribución de escuelas primarias en la ciudad de Rosario	124
III.4.2. Tres escuelas primarias de tradición en la ciudad	127
III.5. Conclusiones parciales	132
Capítulo IV Prácticas docentes, discursos y representaciones sociales: la construcción de la otredad en el espacio escolar	134
IV.1. Introducción	134
IV.2. Modelos de formación docente en las últimas décadas	136
IV.3. Propuestas pedagógicas de tres escuelas del Área Central	139
IV.4. Trayectorias docentes	143
IV.4.1. Formación académica	143
IV.4.2. Experiencias en escuelas de distintas áreas	146
IV.5. Discursos, representaciones y prácticas docentes en los modos de abordar la otredad	150
IV.5.1. Representaciones según el lugar de nacimiento	150
IV.5.2. Discursos, afirmaciones: migrantes en las escuelas	152
IV.5.2.1. <i>Raza/Nacionalidad</i>	154
IV.5.2.2. <i>Saberes adquiridos</i>	156
IV.5.2.3. <i>Espacio</i>	161
IV.5.4. <i>(Auto) discriminación/Inclusión</i>	163
IV. 6. La clase escolar: antes, durante y ¿después?	169
IV.6.1. Situaciones en el primer ciclo: diferencias entre “ellos y nosotros”	169
IV.6.2. Situaciones en el segundo ciclo: diferencias entre “ellos y nosotros”	173
IV.6.2.1. <i>Las estrategias docentes y los saberes de sus alumnos: el problema del lenguaje</i>	173
IV.6.2.2. <i>“Nosotros y ellos”, la otredad en aumento</i>	174
IV.7. Bandera de mi patria	177
IV.8. Conclusiones parciales	182
Conclusiones	185
Bibliografía	192
Índices de tablas, mapas, gráficos, fotos, figuras y planos	207
Anexos	210

Introducción

La presencia de migrantes en las sociedades actuales implica cambios y transformaciones a nivel social y cultural cuyo análisis puede ser abordado desde los Estudios Culturales. Las escuelas son espacios privilegiados para investigar estos temas, en particular en el caso argentino, “cuando históricamente han sido consideradas el ámbito de homogeneización de las diferencias a partir de su fuerte compromiso en la formación de ciudadanos de orígenes diversos” (Neufeld 2005:51). Como sostiene dicha autora, en las escuelas existen “intentos de licuar los orígenes diferentes” al mismo tiempo que se naturaliza la desigualdad culpabilizando a los sujetos. Son instituciones de dominación, normalización y disciplinamiento. En el prólogo del libro de Siguan (1998), referido a la escuela primaria y los migrantes en España, Martínez y Lamo de Espinoza exponen la siguiente idea: es sabido que el futuro de una inmigración se juega en la generación siguiente y también que es durante los años de aprendizaje escolar cuando se forjan procesos que pueden enmarcarse entre dos extremos: la integración o la marginación social. Y es también en la institución escuela donde la sociedad de acogida, puede aprender a preparar un mañana solidario y a convivir con los migrantes promoviendo estrategias que conduzcan a las prácticas inclusivas. Aquí radica la importancia de esta investigación centrada en el análisis de las prácticas docentes en escuelas primarias en situaciones concretas de contacto intercultural entre grupos de sujetos de diferente origen.

Las representaciones que la sociedad tiene frente a los grupos de migrantes en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Estas representaciones pueden llegar a traducirse en prácticas de exclusión que afecten perniciosamente la vida concreta de los sujetos. Therborn (2006) define

a la exclusión como uno de los cuatro mecanismos¹ que generan desigualdades; específicamente la exclusión bloquea el acceso de algunos y crea una división entre los grupos que están dentro y grupos que quedan fuera a causa de los procesos de discriminación y estigma; así se generan marcas negativas y dolorosas en los sujetos que son excluidos. El sociólogo considera a la exclusión como un conjunto de obstáculos que tiene como objetivo dificultar el avance de algunas personas. “El conjunto incluiría todo tipo de impedimentos, “techos de cristal” y discriminaciones de diversos tipos, así como puertas cerradas (...) La estigmatización es un marcador de la exclusión que confiere a quienes están fuera ofensas culturales de difícil cicatrización” (Ibídem: 67). Las ideas que circulan en la sociedad excluyen a algunos migrantes, los rotulan de manera despectiva; eso trunca las relaciones. Sin embargo, las representaciones sobre los grupos migratorios pueden resultar negativas para algunos de ellos, o configurarse desde un carácter positivo, como ha sido el caso de las migraciones europeas, que desde las representaciones sociales fueron percibidas como deseables y beneficiosas en contraposición con las migraciones latinoamericanas que han sido advertidas por los argentinos como recientes y problemáticas (Mármora 1997; Grimson 2006; Domenech 2011). La idea de raza continua funcionando como un marcador que articula los discursos y las representaciones entorno a las diferencias entre las migraciones de países europeos y las de países latinoamericanos. La Argentina se pretende a sí misma como un enclave europeo en el sur de América (Grimson 2006).

Estas representaciones permean la vida dentro de las escuelas originando diferentes realidades inmersas en un contexto intercultural. Esto es posible porque en la Argentina, como en el resto de Latinoamérica se están viviendo las consecuencias de un largo proceso a partir de la modernidad, en el que la superioridad de “razas” se aceptó como algo dado y natural, incuestionable; tan

¹Los mecanismos generadores de desigualdades para el sociólogo son: distanciamiento, explotación, exclusión, jerarquización; “son los responsables de la creación de todo tipo de desigualdad” (Therborn 2006: 69).

poderoso que hasta ordenó las relaciones intersubjetivas presentes en la actualidad ocultas en el discurso neoliberal multicultural (Quijano, 2000; Walsh, 2009). El eurocentrismo es la perspectiva cognitiva del conjunto de los educados bajo la hegemonía de los dominantes del capitalismo mundial. Tal como expresa Quijano (2011), “se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en ese patrón de poder” (Ibídem: 2). No es susceptible de ser cuestionado porque se lo hace percibir como natural.

En esta investigación hacemos foco en el espacio del Área Central de la ciudad de Rosario, el cual está sellado por la impronta europea de migrantes de principios de siglo XX que se ve reflejada en los diferentes espacios, ideas y cosmovisiones heredadas. Esas representaciones también se producen en las materialidades de la ciudad. Interesa poder analizar qué ocurre con esta huella en las escuelas primarias del área. Con esta tesis se desea poder contribuir a los Estudios Culturales aplicados a la educación, a los estudios sobre la ciudad de Rosario, a la reflexión de los directivos, docentes y personal educativo y la reformulación de políticas públicas para la construcción de una escuela inclusiva, respetuosa de la diversidad. Esto a partir del estudio de las prácticas docentes que involucran a alumnos migrantes o hijos de migrantes recientes en las escuelas primarias del Área Central de la ciudad de Rosario.

0.1. Contexto latinoamericano

Para poder comprender la historia de toda América en general, historia atravesada por conquista, opresión, liberación, migraciones; destacamos el concepto de transculturación (Cfr. con Ortíz 1983:91). En autor aclara que, el vocablo es elegido a fin de expresar los fenómenos que fueron originados en Cuba por las complejas transformaciones de cultura que se pueden verificar. Desentender ello, es desentender la historia del pueblo cubano, su evolución económica, ética, religiosa, cultural, etc. Ortíz sostiene que transculturación es

el vocablo que expresa mejor las diferentes etapas del paso de una cultura a otra, que implica necesariamente la desaculturación, que es la pérdida de la cultura precedente y la neoculturación, que es la creación de nuevos fenómenos culturales (Cfr. Ibídem: 82/90). El concepto de transculturación resulta importante para poder pensar las migraciones dentro del ámbito escolar porque necesariamente los procesos de *desculturación* y neoculturación se pueden hacer presentes de distintas maneras. Las niñas y niños migrantes en las escuelas de los países de destino son partícipes de estos procesos en un marco actual de reconocimiento a la diversidad, de programas educativos y culturales que se denominan interculturales, de Estados nacionales que promueven la integración de los migrantes y predicen reconocer sus derechos.

Interesa en particular para este estudio situar la cuestión docente para América Latina y el Caribe pues la Argentina ha actuado en sintonía con los cambios operados desde fines del siglo XX. Es por ello que se puede recurrir a los informes que ha elaborado, dentro de un contexto latinoamericano, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) en tanto organismo internacional que consensua (y a veces no tanto) recomendaciones para mejorar la calidad de la educación. Esa finalidad incluye considerar el lugar del docente y de sus prácticas.

Existen diferentes tipos de prácticas docentes, las mismas pueden "(...) tender desde una relación opresora, de dominio o imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora, en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuo en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal" (Fierro y otros 1999: 37). En el trabajo citado anteriormente, enmarcado en la educación mexicana, se entiende a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional.

Beca y Cerri (2014) citan un trabajo de Tenti (2007) y otro de Bellei y Valenzuela (2010) para una publicación de la UNESCO donde sostienen que los docentes latinoamericanos se autoadscriben a la clase media o media baja, y se perciben como una profesión de bajas remuneraciones, con patrones de

consumo culturales precarios, sin el tiempo necesario para planificación, preparación de materiales, evaluación, con un trabajo agobiante y casi sin posibilidades de una superación profesional, trabajo en equipo, atención de estudiantes y sus familias, entre otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (Cfr. Ibídem: 4).

Respecto a la educación intercultural en América Latina, la misma está ligada a la educación bilingüe para la población indígena. Los principales países en los cuales han ocurrido estas reformas con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) señalados en las publicaciones de UNESCO son: Chile, Perú, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala y Nicaragua (Cfr. con López 2005: 95). En el caso de las propuestas interculturales en México, un país declarado pluricultural desde 1992 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el informe de la UNESCO se destacan las diferencias entre dos conceptos: la multiculturalidad y la interculturalidad. El primero es un concepto descriptivo que hace referencia a que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas, pero no pone el acento en la relación entre las mismas. No califica esa relación; al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Es por eso que se puede ser multiculturalista y racista. La interculturalidad se trata de una aspiración, hace referencia a la relación entre las culturas y califica esta relación.

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. No admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación (Schemelkes 2006:122).

La citada socióloga sostiene que prefiere hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural ya que la interculturalidad no es una realidad sino una aspiración. Entre las asimetrías (económicas,

políticas, sociales) destaca las educativas que están orientadas a la población indígena, la cual resulta ser la que tiene menor acceso a la escuela. Una vez más, la interculturalidad se encuentra ligada a un tipo de población, la indígena. La interculturalidad, en el caso de la población mestiza, tiene un procedimiento distinto. El primer paso es educar a toda la población en el conocimiento de la diversidad: “Como la base de la interculturalidad es el respeto, hay que partir por el conocimiento de aquello que se espera se respete.” (Ibídem: 125).

En el caso de Ecuador, la interculturalidad está ligada a la historia y resistencia a los procesos de opresión de los pueblos indígenas y de los negros, orientada a la descolonización y a la transformación social. En éste país el concepto no proviene principalmente de instituciones académicas, sino de un movimiento étnico-social (Cfr. con Walsh 2007: 47). Con el objetivo de proteger los derechos educativos de los pueblos, en casi todos los países andinos, se han promulgado leyes específicas. Sin embargo esas normativas no suelen tener efectos prácticos (Mato 2012). Aunque el discurso del reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sea incorporado en los textos legislativos y en las Constituciones Nacionales, la escuela aún está arraigada a una pedagogía homogeneizante y nacionalizante del Estado-nación (Dietz 2012).

Desde la UNESCO, existen diferentes programas que buscan mejorar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. La Red Innovemos, circuito de desarrollo profesional, es la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, creada en 2001 y coordinada por OREALC/UNESCO Santiago con financiamiento del Gobierno de España, constituida por 15 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Esta red contribuye a la transformación de concepciones y prácticas educativas generando conocimientos desde y para la práctica, se desarrolla una cultura innovadora en los docentes y su capacidad de analizar de manera crítica su práctica. En este sentido, un principio fundamental de la Red Innovemos es la articulación de innovación, investigación, formación docente y

políticas educativas. Las prácticas docentes están en el centro de los debates en la región. Esta Red es una muestra de la importancia de la problemática en los ámbitos educativos internacionales en pos de una transformación positiva en la educación.

0.2. Breve historización de los Estudios Culturales, aportes desde Europa y América.

Los Estudios Culturales aparecieron en diversos lugares, uno de ellos es luego de la Segunda Guerra Mundial, a partir de una variedad de disciplinas y proyectos intelectuales (Cfr. con Grossberg 2012: 21). En 1964 se fundó el Centro de Estudios de las Culturas Contemporáneas de la Universidad de Birmingham a cargo de Richard Hoggart, quien fue sucedido en 1968 por Stuart Hall. Dentro de los trabajos del centro se destacan: de Hoggart, *Los usos de la alfabetización* de 1957, los trabajos de Thompson sobre *la formación de la clase obrera en Inglaterra* de 1963. Los trabajos de Raymond Williams, sobre la cultura en 1958, su obra *Marxismo y literatura* de 1977, posterior es su libro *Sociología de la cultura* en 1981, entre otras.

En América Latina, se diferencian líneas de pensamiento según las corrientes. La “primera generación” de los Estudios Culturales es reflejada en los trabajos de Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero y Renato Ortiz, entre otros (Cfr. con Walsh 2005:15). Barbero (2010) sostiene que la academia de la región se ha nutrido de los textos del Centro de Birmingham, pero también vinculado a los procesos de cada país, ha realizado su propio camino, incluso antes de la existencia de este término. Desarrolla tres períodos:

-los cimientos (‘30-‘50): incluye a Alfonso Reyes y su trabajo *Notas sobre la inteligencia americana*, a Fernando Ortíz con su texto *El contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* y el ensayo de José Mariátegui, *Siete ensayos de interpelación sobre la realidad peruana, temas para nuestra América*.

-los procesos (´50-´70): ubica los trabajos de José Luis Romero, *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, al pedagogo Paulo Freire con su teoría de la dependencia y a Ángel Rama con su trabajo *Ciudad letrada*.

-las prácticas (´80-actualidad): Incluye los trabajos sobre las prácticas de la comunicación.

Desde otra perspectiva, la problemática de la supuesta universalidad de las ciencias sociales y humanas y sobre la realidad latinoamericana en tiempos de capitalismo transnacional y el imperialismo neoliberal y global, han implicado la re-significación de los Estudios Culturales latinoamericanos (Cfr. con Walsh 2005:14/15). La propuesta es la decolonialidad desde un pensamiento “otro”; “la perspectiva del pensar crítico cuya base descansa en la relación modernidad/colonialidad y los patrones del poder que esta relación ha construido” (Ibídem: 16). La colonialidad es constitutiva de la modernidad, en general pero con particularidad en relación a América Latina, que no puede ser entendida sin las diferencias étnico-raciales que el poder moderno/colonial ha producido en esta parte del mundo y sin tomar en cuenta sus nexos con los legados coloniales (Cfr. Ibídem: 18). “El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida” (Mignolo 2007: 27).

En este marco, el concepto de interculturalidad resulta central para la (re)construcción de un pensamiento crítico –otro, un pensamiento crítico tanto de y desde otro modo. Walsh (2005) sostiene que:

Es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la colonialidad como estrategia, acción y meta. La interculturalidad es (...) un principio ideológico y organizador. (...) Constituye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como

también una condición social distinta tanto de conocimiento como de existencia (Ibídem: 25).

0.3. Estado de la cuestión

0.3.1. Antecedentes a escala nacional sobre educación y migración

Los estudios dedicados al análisis de las migraciones en su relación con el ámbito educativo tienen en la Argentina antecedentes relativamente recientes. La temática ha sido abordada por investigadores interesados principalmente en los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2.891.082 habitantes), la provincia de Buenos Aires (15.594.428 habitantes) y la de Córdoba (3.304.825 habitantes). Como fue referido, según los resultados del Censo 2010, son las zonas populosas más pobladas en la Argentina.

Domenech (2004) analizó las diferentes representaciones sobre los alumnos bolivianos en una escuela ubicada en la periferia urbana de la capital cordobesa.

Beheran (2007) examinó cuatro escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires a las cuales asisten niños y niñas nacidos en países limítrofes y Perú. Entre los resultados de su investigación señaló una distancia entre los discursos gubernamentales y lo que ocurre efectivamente en las escuelas. Por su parte, Diez y Novaro (2011) realizaron una investigación centrada en el análisis de una escuela ubicada al sur de la ciudad de Buenos Aires a la que asisten alumnos bolivianos e hijos de bolivianos. Indagaron sobre los sentidos que asumen sus saberes, sus vivencias y sus referencias identitarias en contextos escolares. Asimismo, Beech y Princz (2011) estudiaron a los migrantes limítrofes y del Perú dentro del sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires; destacan que dicho grupo se ubica en torno al Parque Indoamericano, asisten a escuelas de bajo rendimiento académico, las cuales se suelen caracterizar por la frecuente deserción escolar.

En la provincia de Buenos Aires, Novaro (2014) investigó los procesos de identificación en una comunidad boliviana ubicada en la localidad de Escobar. Indagó en las expectativas educativas de las familias, en la organización del barrio de la comunidad y sus vínculos con la escuela.

Los estudios mencionados constituyen antecedentes reconocidos para esta tesis. En sus resultados dan cuenta de la presencia de prácticas xenófobas, la exclusión social y las situaciones de estigmatización de las cuales son víctimas muchos de los niños y niñas migrantes en las escuelas. En este sentido, son más escasos los trabajos dedicados a estas problemáticas en otras ciudades grandes del país, tal como es el caso de Rosario.

0.3.2. Estudios recientes sobre migraciones y educación intercultural en Rosario
Las investigaciones realizadas que tienen como protagonistas a migrantes internacionales en la ciudad de Rosario son referidas a habitantes oriundos de países africanos (Senegal y Ghana) y de Paraguay. Dichas poblaciones son las que han tomado mayor visibilidad para las investigaciones sociales.

La experiencia cotidiana de los jóvenes africanos en Rosario es un tema abordado recientemente por Gattari (2016) desde la antropología socio-cultural. Describe a los grupos de diversos países de África subsahariana como una nueva migración a la ciudad; entre las posibles causas de su movilidad incorpora la idea de estrategia, aventura y realización con el fin de relativizar el argumento de que los africanos huyen exclusivamente del caos, las guerras internas y la pobreza.

La situación de los trabajadores de origen paraguayo empleados en el sector de la construcción en la ciudad de Rosario, tomados como agentes sociales que actúan en función de estrategias, es estudiada por Granero y Campinetti (2015). En su propuesta analizaron los estereotipos sobre los obreros en el trabajo de la construcción y las diferencias entre las apreciaciones que se tienen sobre ellos, en sus resultados destacan que, a los nativos se los identifica como

“vagos” y “quilombos” y a los migrantes como “trabajadores”. Otro aporte es el de Granero (2015) que indaga en las formas de inserción y vinculación asociadas al trabajo doméstico y las prácticas de cuidado de las mujeres migrantes paraguayas en la ciudad de Rosario y sus modalidades de identificación en la ciudad.

Por otra parte, las investigaciones que indagan la interculturalidad en la escuela centran su estudio en una población específica en la ciudad. Pivetta (1999) indagó en la migración toba a Rosario, utilizó el método de la Historia Oral a través del análisis de relatos, realizó talleres de activación de la memoria a docentes del barrio la comunidad.

El estudio sobre la problemática de la diversidad en las escuelas de los márgenes urbanos desde un enfoque multicultural vinculado al fracaso escolar en instituciones con matrícula aborígen fue abordado por Sagastizabal (2006, 2004). En sus conclusiones destacó las posibilidades de aplicación de los principios de la educación intercultural, que responden a la idea de una sociedad multicultural con “integración pluralista” en la ciudad de Rosario en escuelas urbano-marginales. Achilli (2006) analizó las biografías de los maestros y familias “criollas” e indígenas toba en contextos de pobreza, identificó construcciones que aparecen como conflicto cultural entretejidas con otras que desvalorizan a niños y niñas, ya sea con imágenes patologizantes, penalistas, o con contenido romantizado del mundo de la pobreza que implica “rescatar a los niños”. Señala que la pedagogía culturalizada -o etnización pedagógica-, revaloriza los saberes, las tradiciones etnoculturales de los niños, niñas y sus familias como un privilegio del trabajo escolar.

Corbetta (2016) examinó las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Santa Fe y en especial en las escuelas toba de la ciudad de Rosario. Sus principales propuestas refieren a la creación de un Equipo de Coordinación para la implementación de la modalidad de EIB que articule acciones con el resto del sistema educativo santafesino; destaca la necesidad de diseñar una currícula específica de la modalidad en la provincia.

Dichas investigaciones contribuyen a las reflexiones sobre el sistema educativo provincial y el trabajo en el aula, las políticas culturales, los contextos de pobreza y los binomios centro-periferia, mediados por la Educación Intercultural Bilingüe. No se han encontrado registros sobre investigaciones que focalicen específicamente en las escuelas del Área Central de la ciudad a la que asisten alumnos migrantes, temática que se propone trabajar en esta tesis.

0.4. Problema de investigación

Entendemos a las escuelas como espacios de intersección de redes y procesos que exceden los límites físicos de cada institución, “Las escuelas como lugares ‘permeables’ a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell 2005:28). En la escuela se materializan relaciones sociales entre docentes, alumnos y sus familias. A otra escala, las normativas a nivel nacional y provincial, las representaciones sobre ciertos lugares y grupos sociales penetran en las escuelas. Acordamos con Cohen (2015) en tanto:

En la escuela (...) se materializa la acción pública sobre la población extranjera. Al interior de ella se definen y redefinen día a día los diferentes entramados sociales, los consensos y los conflictos entre los unos y los otros. El proceso de socialización en la escuela (...) contribuye y define el lugar de los extranjeros y el lugar de los miembros de la sociedad receptora (Ibídem: 27).

Desde la legislación argentina existe una apertura a las migraciones, lo cual se norma en los distintos niveles, nacional y provincial. Para Sayad (2010) “pensar la migración es pensar el Estado (...) y es el Estado el que se piensa a sí mismo al pensar la inmigración” (Ibídem: 389). Por ello, analizar las leyes implica también analizar las visiones de las políticas estatales respecto a la temática. En la presente tesis adoptamos la conceptualización de Bourdieu y Sayad (2006) para referirnos a las migraciones, dichos sociólogos entienden a

las migraciones como resultado y expresión de un sistema mundial (o sistema-mundo) organizado jerárquicamente y, en este marco, establece un nexo estructural entre proceso de colonización y proceso migratorio.

En tanto que la educación es un derecho, un bien público que tiene que ser garantizado por el Estado, en la normativa se promueve la igualdad educativa y el respeto a la diversidad cultural. Se analizaron las leyes referidas a la educación y a la migración. Partiendo de esta concepción de educación la investigación se centró en el trabajo docente en escuelas de gestión estatal, en donde el acceso al derecho a la educación no está mediado por un valor monetario, ubicadas en el Área Central de la ciudad de Rosario.

La ciudad de Rosario es la más importante de la provincia de Santa Fe, su Área Central es la más antigua y contiene, tanto a nivel material como inmaterial, la mayor parte de la historia con la que se identifica la sociedad local. La puesta en valor del Área Central es un tema vigente, desde los medios de comunicación se asegura que es el corazón de la ciudad, es fundante. En una nota publicada en el diario La Capital en la defensa del casco histórico, el periodista Adrián Gerber expresó:

Si Rosario no cuida de su casco histórico se suicida como ciudad, porque junto a los barrios tradicionales es el que le da identidad y carácter con sus espacios culturales y patrimoniales. El centro es el lugar público de encuentro, de socialización y cruce de las culturas urbanas. Se trata de un espacio de todos, de residentes, comerciantes, empleados, peatones, artistas callejeros. Un espacio que respeta la diferencia y que comparten todas las clases sociales (La Capital, 12 de diciembre 2016).

El recorte espacial de esta tesis es el Área Central de la ciudad. Respecto a lo publicado en el medio gráfico, se indagó si efectivamente el respeto por las diferencias es un rasgo característico del área. Una de las particularidades de

ese espacio es el gran tránsito obligado de ciudadanos de distintos puntos de la ciudad por las actividades que allí se realizan.

Se indagó en la oferta educativa en el Área Central respecto a otros sectores de la ciudad. Las escuelas en el Área Central son percibidas como las más prestigiosas, con propuestas educativas atractivas; la población que asiste no necesariamente reside cerca de la escuela. En el caso de la población escolar en la cual pone acento esta tesis: los migrantes en edad escolar que suelen asistir a estas y otras escuelas de la ciudad, nos interesó analizar qué es lo que ocurre en torno a las prácticas docentes en escuelas primarias del Área Central con matrícula migrante desde un enfoque intercultural.

Las migraciones fueron claves en el auge de la ciudad hacia fines del siglo XIX, el peso de la migración europea persiste en las representaciones como aquella que construyó la Rosario tradicional, le dio su belleza e identidad. Desde las representaciones que circulan en la ciudad, las migraciones de países limítrofes, están ligadas a ciertos trabajos específicos, como la construcción, servicio doméstico; los migrantes africanos a ventas callejeras y los migrantes asiáticos al comercio al detalle en supermercados. En síntesis, las migraciones en su complejidad, la escuela como institución atravesada por su contexto y las prácticas docentes hacia los migrantes en el interior del ámbito escolar abrieron los siguientes interrogantes y objetivos para esta tesis.

Preguntas

-¿De qué modo se enuncia la noción de interculturalidad en la normativa escolar que regula y opera en el sistema educativo y cómo se traduce (o no) en las prácticas docentes?

-¿Cómo son las prácticas docentes en las escuelas primarias públicas del Área Central cuando la matrícula escolar cuenta con alumnos migrantes internacionales?

-¿Cuáles son los discursos y las representaciones que los docentes construyen en torno a la inclusión social de los migrantes?

Objetivo general

-Analizar prácticas docentes en el marco de la construcción de estrategias para la inclusión social de niños y niñas migrantes en la escuela primaria pública.

Objetivos específicos

- Analizar y comparar la implementación de la Ley de Migraciones 25.871, la Ley de Educación Nacional 26.206 más el Plan de Educación Provincial y las normativas vigentes de Santa Fe en relación con las prácticas docentes en las escuelas seleccionadas y con los modos de interculturalidad.
- Caracterizar la composición de las migraciones internacionales en la población de la ciudad de Rosario y en particular en el Área Central.
- Identificar y caracterizar las prácticas docentes, de acuerdo con la trayectoria formativa, el contexto escolar y las representaciones en el Área Central.
- Identificar en los discursos y en las representaciones que permean las prácticas docentes los modos de interculturalidad en el marco de escuelas primarias con niños y niñas migrantes.

Hipótesis

-Los discursos de la interculturalidad expresados en las normativas nacionales y provinciales, tanto migratorios como en particular educativos, que pueden favorecer los procesos de inclusión social, no alcanzan a impactar en las prácticas docentes, desde la formación misma de los maestros como al interior del funcionamiento de las escuelas de nivel primario en la ciudad de Rosario.

-El Área Central de la ciudad de Rosario posee una impronta europea anclada en la migración de ultramar desde mediados de siglo XIX hasta principios del siglo XX. Ese imaginario se traslada a las escuelas del Área Central de la ciudad para la población que asiste, generando representaciones estigmatizadas sobre migraciones latinoamericanas y asiáticas.

-Las prácticas docentes hacia los grupos migrantes carecen de estrategias que estimulen la interculturalidad y refuerzan las condiciones de exclusión social, sin mostrar apertura a escenarios favorables a los procesos de inclusión social.

0.5. Estructura de contenido de la tesis

La tesis se estructuró en cuatro capítulos a fin de poder abordar cada uno de los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación.

En el capítulo I, indagamos en los principales conceptos que ayudan a analizar la temática de las migraciones en un contexto más amplio. Expusimos los orígenes del concepto de interculturalidad en la Argentina, para luego puntualizar en los posibles modos que opera la interculturalidad hoy en la escuela argentina. Se abordó la temática de las migraciones y la escuela centrada a fines del siglo XIX, principios del siglo XX en pleno proceso de conformación de bases del Estado Nación y la llegada de migrantes. El impacto en las aulas y el modo de abordar las diversas situaciones. Pusimos en tensión el concepto de hospitalidad ligado al de hostilidad y a los modos del tratamiento de las diferencias con estrategias de hipervisibilización en escuelas primarias. Expusimos los conceptos de prácticas docentes desde diferentes autores. Indagamos en la construcción de lugares, estereotipos, xenofobia y los diferentes tipos de desigualdades. Por último definimos los aspectos metodológicos realizados, específicamente las estrategias desplegadas, las fuentes secundarias consultadas, el recorte espacial y temporal de la tesis y los tipos de triangulación.

En el capítulo II se presentaron y analizaron las normativas: leyes nacionales y provinciales y el contexto histórico y político en el cual fueron sancionadas, las migraciones y la interculturalidad son los ejes centrales. Se realizó un análisis comparativo entre las normas que abordan la misma temática: la educación. Se analizaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y de la Serie Cuadernos para el Aula, específicamente Ciencias Sociales (CFCyE). Dichos aprendizajes se concretan en el aula, son parte de la enseñanza que se realiza en el trabajo docente. En los documentos se identificaron contenidos que refieren a los procesos migratorios e interculturalidad.

En el tercer capítulo se presentó a Rosario desde su historia, lo cual ayuda a entender las concepciones que se tienen sobre la ciudad en la actualidad. Describimos el Área Central de la misma, analizamos el Mapa Social publicado por la dirección de Estadística de la Provincia de Santa Fe, destacamos los últimos proyectos de la puesta en valor del Área Central de la ciudad. Luego describimos el ordenamiento en distritos municipales, la oferta educativa en cada uno y la distribución de los principales grupos migratorios analizados a partir de la cartografía temática. Presentamos las escuelas en las cuales se realizó el trabajo de campo partiendo de las concepciones de los directivos de las mismas.

En el capítulo cuatro analizamos las prácticas docentes. Describimos las propuestas pedagógicas y destacamos las particularidades de cada una de las escuelas; reseñamos las representaciones docentes sobre sus alumnos migrantes desde el discurso docente. Centrados en las trayectorias docentes analizamos las experiencias de los mismos a lo largo de su carrera y las representaciones docentes. Abordamos temas referidos a la planificación de la clase y describimos y analizamos situaciones registradas en los distintos momentos que hacen a la vida de las escuelas: el recreo, el aula y actividades fuera de la escuela. Por último, analizamos el juramento de lealtad de la bandera y la elección de los abanderados en la escuela como situaciones que generan tensión frente a la participación de los niños y niñas migrantes.

Finalmente presentamos las conclusiones donde se realiza una recapitulación de los principales temas abordados en la tesis desde la interculturalidad, planteamos preguntas y recomendaciones respecto a la educación, las migraciones, las políticas y la relación con la otredad.

Capítulo I

Marco teórico-metodológico

Sumario

I.1. Introducción

I.2. Aportes teóricos desde los Estudios Culturales

I.3. Interculturalidad, tipos y alcances en el ámbito educativo

I.4. Escuela primaria y migraciones

I.4.1 Migrantes en la escuela primaria, mirada diacrónica: entre la teoría y la escuela argentina.

I.4.2 Entre la hospitalidad y la hostilidad

I.5. Prácticas docentes, escuela y contexto

I.6. Migraciones y otredad, construcción de márgenes sociales y urbanos

I.7. Aspectos metodológicos

I.7.1. Área de Estudio y Recorte temporal

I.7.2. Fuentes secundarias

I.7.2.1. Análisis cuantitativo: migraciones y educación

I.7.2.2. Análisis de contenido la normativa

I.7.2.3. Análisis espacial y cartografía temática

I.7.3. Producción de fuentes primarias

I.7.3.1. Observaciones en la escuela

I.7.3.2. Entrevistas

I.7.4. La triangulación metodológica

I.1. Introducción

El capítulo se divide en dos partes. En primer lugar se exponen los conceptos y categorías que resultan claves para el análisis de la temática en estudio. Se indaga cómo se emplea el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo. Se tensionan los conceptos de hospitalidad, hostilidad, desigualdades, espacio. La temática de las migraciones se aborda también desde el pasado a fin de entenderla en su complejidad y como una construcción histórica. Se destaca la génesis del ideal de alumno en la Argentina y los aportes de diferentes pedagogos en sus definiciones de las prácticas docentes.

Partiendo de la especificidad de este estudio, el cual tiene por objetivo general analizar las prácticas docentes en el marco de la construcción de estrategias para la inclusión social de niños y niñas migrantes en las escuelas primarias públicas, describimos en la segunda parte del capítulo las estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas y las técnicas de investigación como

la observación y la entrevista en profundidad que consideramos necesarias a los fines de la presente investigación. La metodología supone una intersección de consideraciones teóricas, epistemológicas y empíricas que se concretizan en un proceso de investigación (Cfr. con Achilli 2005:32). Se prioriza el abordaje cualitativo desde un enfoque etnográfico. Una operación constante en el análisis etnográfico es la contextualización tanto de lo dicho como de lo hecho (Rockwell 2009). Dicho enfoque, “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo” (Bisquerra Alzina 2004: 295). Describimos la metodología utilizada en el trabajo de campo realizado en tres escuelas primarias de gestión pública del Área Central de la ciudad de Rosario. Estos temas son abordados en la segunda parte del capítulo.

I.2. Aportes teóricos desde los Estudios Culturales

La problemática planteada en esta tesis, la práctica docente en relación a alumnos migrantes en escuelas primarias de la ciudad de Rosario desde la interculturalidad, se enmarca en un contexto más amplio. Desde la perspectiva propuesta por los Estudios Culturales, en especial recuperamos los aportes de Grossberg (2009), la relacionalidad equivale a la pretensión más radical de contextualidad: “la identidad, importancia y efectos de cualquier práctica o evento (incluyendo los culturales) se definen solo por la compleja serie de relaciones que le rodean, interpretan y configuran, haciéndola ser lo que es” (Ibídem: 28). Los elementos no pueden aislarse de sus relaciones, aunque ellas puedan cambiar constantemente, se entiende a la manera relacional como una condensación de múltiples efectos y determinaciones. “Los estudios culturales representan así el compromiso con la apertura y la contingencia de la realidad social donde el cambio es lo dado o la norma. Ese contextualismo radical se encuentra en el corazón de los estudios culturales” (Ibídem: 28).

En las ciudades del mundo globalizado y posmoderno confluyen diversas culturas, algunas silenciadas, algunas en tensión y en disputa y otras que pretenden dominar a las demás. Cualquier definición que se utilice de cultura tiene que implicar necesariamente sus procesos de cambio; esto es porque, la cultura no se lleva en la sangre, ni está predeterminada, sino que está ligada a contextos sociales específicos y a desigualdades de poder que son históricas. Grossberg (2012: 28) sostiene que, “La cultura nos da acceso a la textura de la vida tal como es vivida, tal como se desarrolla en un contexto histórico y moral particular; nos dice cómo era vivir en cierto momento y en cierto lugar”. Para García Canclini (2004:34), “la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”, estudiar la cultura es indagar en las relaciones entre los diferentes actores de una determinada sociedad,

Al proponernos estudiar lo cultural, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible (Ibídem: 40).

Las situaciones de interculturalidad que se plantean en el mundo contemporáneo no pueden reducirse al encuentro de dos culturas. “Por otra parte, como en la interculturalidad hay poder y desigualdad, la palabra «encuentro» parece demasiado optimista para explicar lo que sucede” (Grimson 2011: 41).

Si bien las identidades, siempre contextuales, históricas y en permanente cambio, no se reducen a la identidad nacional, advertimos que estas temáticas

se formulan con frecuencia en relación con los debates en torno a las construcciones identitarias en los Estados nación. Así, cambiando la escala y haciendo foco en el caso, los migrantes siempre formaron parte de la “construcción de la Nación Argentina”, pero no siempre se los recibió a todos de la misma manera. A lo largo de la historia, los cambios en la sociedad enmarcados en modificaciones económicas, el gobierno de turno, el lugar del país al cual llegaron los migrantes o bien, del lugar de origen de esos grupos migratorios enmarcó el tipo de recibimiento. Es en el contexto de estas dinámicas que interesa abordar la temática en tiempo presente desde la escuela como institución social y como un espacio clave en donde se ejercen políticas públicas. Este análisis permite tomar conocimiento de cómo son vividos hoy los procesos migratorios, tanto por los migrantes recientes como por la sociedad de destino, porque ambos grupos se modifican.

I.3. Interculturalidad, tipos y alcances en el ámbito educativo

En la Argentina, el concepto de interculturalidad comienza a delinearse en la década del '90 primero con el reconocimiento de los derechos a la educación de los pueblos indígenas a través del Estado con la Ley Federal de Educación 24.195 con el fin de preservar las pautas culturales de los pueblos originarios y luego con la Ley de Educación Nacional 26.206 con la creación de una modalidad específica para dicho grupo².

En las escuelas surgen nuevas realidades y desafíos a partir de la presencia de niños y niñas migrantes y de la comunidad educativa en general; diferentes miradas se posicionan sobre esto dando tonalidades a esta realidad: directivos, docentes, padres, alumnos, migrantes nativos e hijos de migrantes.

En las escuelas argentinas los abordajes posibles son diferentes, contrapuestos, o matizados. Algunas escuelas se plantean como estrategia pedagógica la inclusión de todos sus alumnos y alumnas y familias al sistema

²El tema será analizado en el siguiente capítulo.

escolar y en función de dicha estrategia desarrollan una serie de acciones cotidianas que intentan ser coherentes con su objetivo como talleres de capacitación docente (Pivetta 2008). En términos de Novaro, quien es referente en Argentina respecto a los estudios migratorios, interculturalidad y educación, “En las situaciones más específicas de aprendizaje, la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos y relativizar los logros de la propia cultura” (Novaro 2006: 54).

Situaciones diferentes se desarrollan en otras escuelas, donde ocurren acciones de descalificación y discriminación hacia los niños y niñas migrantes por parte de la comunidad educativa, las cuales se ponen de manifiesto especialmente en las construcciones discursivas y en el silenciamiento de las voces de los niños y niñas (Sagastizábal 2004; Díez y Novaro 2009). En esas escuelas tiende a reproducirse la discriminación sin poder ser mayormente cuestionada por parte de los actores que allí se relacionan. La falta de conocimiento de la cultura del interlocutor y la presuposición de que los patrones culturales propios tienen, o deberían tener, proyección universal, llevan comúnmente a fracasos o momentos críticos en las interacciones (Grimson 2001). Bajo esta mirada, la manera en que la sociedad receptora continúa proponiendo a los migrantes integrarse en la cultura dominante es transformándose en “malas copias”, o bien, manteniendo sus particularidades a costa de su marginación y exclusión social (Juliano 1994). Esta situación permite interrogarnos acerca de cuáles son las prácticas docentes que se desarrollan en el nivel primario de gestión pública e indagar sobre los tipos de relaciones que plantean, entendiendo que es en esas relaciones de poder en las que existen distancias, reconocimientos u hostilidades según la escuela en la que se observe y analice la temática por las propias dinámicas escolares y el contexto del establecimiento educativo.

Frente a las problemáticas complejas descritas en este apartado, que se presentan en las escuelas, en los documentos y discursos educativos aparece el concepto de interculturalidad de manera reiterada como “la solución” a la

presencia de alumnos que se alejan de los “estándares tradicionales”. La interculturalidad se ubica en el cruce de los debates entre igualdad y diversidad en educación. La interculturalidad tiene tanto una potencialidad crítica, como serios peligros de transformarse en una fuerte herramienta de legitimación de la desigualdad (Novaro 2006). Walsh (2009) advierte que el término se utiliza en diferentes contextos y con intereses sociopolíticos muy diversos. La especialista en Estudios Culturales explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional hace referencia al contexto e intercambio *entre* culturas. En la funcional la interculturalidad tiende sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, su meta es la inclusión pero al interior del sistema establecido por eso es funcional al sistema existente. La interculturalidad crítica es algo por construir,

Por eso se entiende como una estrategia, acciones y procesos permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (...) más importante es su entendimiento (...) como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio histórica, y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (Walsh 2009: 7).

En este último sentido, se entiende a la interculturalidad como una propuesta de cambio en las sociedades.

I.4. Escuela primaria y migraciones

I.4.1. Migrantes en la escuela primaria, mirada diacrónica: entre la teoría y la escuela argentina

La República Argentina posee una larga historia de migración, la cual tiene su momento de mayor auge hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX,

cuando el país se encontraba en pleno proceso de desarrollo. Junto a otras instituciones, la escuela jugó un papel fundamental. El período de conformación del sistema educativo argentino es una etapa trascendental en la historia del país. No solo porque en dicho período se construyeron las bases nacionales, jurídicas y administrativas de la educación pública en la Argentina, sino porque además allí se definieron las matrices sociales, políticas y culturales que habrían de configurar las identidades, los papeles y los valores que asumirían los ciudadanos. El ideal del alumno fue herencia de lo sucedido en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se alcanzó el estatus de "verdad científica" y se concibió a la diversidad humana a partir de su estructuración en una escala medida en términos tanto culturales como físicos. Esto se fundamentó en el convencimiento de que una única cultura y una única raza, la blanca y la cultura del occidente europeo, habían alcanzado el máximo grado de progreso tanto en términos políticos, sociales y tecnológicos en el marco de la noción de la era de la "civilización" (Cfr. con Quijada 2003: 489).

La Ley de Educación Común 1.420, sancionada en 1884, reguló la educación. Dicha norma respondía al proyecto del Estado Nación con base en un modelo civilizatorio moderno y europeizante, al que le correspondía una única cultura, una única lengua, que eran las de los sectores dominantes de la Argentina. Lo europeo se caracterizó tanto por asumirse como lo propio, como por ser la matriz civilizatoria donde todo lo que se distanciara de ella ocuparía el lugar de lo otro y también como herencia de la expansión del colonialismo europeo, es decir, del poder (Cfr. con Quijano 2014: 203/204).

La escuela fue un lugar clave para instaurar y perpetuar este nuevo orden. Ésta respondió a los propósitos fundamentales de civilizar a la masa de pobladores de la Argentina, lograr su integración cultural y formar al ciudadano llevando a cabo una educación basada en la inculcación de valores, el desarrollo de hábitos y actitudes (Puiggrós 1990). En un fragmento de la Revista el Monitor

(1889), órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, se ejemplifica lo expuesto al referirse a la Ley de Educación Común 1.420, del siguiente modo:

La ley de 8 de junio de 1884 (...) coloca en las materias que consigna, como el *minimum* de instrucción en que ellas debe darse, todas aquellas que encarnan el conocimiento de la Nación y su régimen constitucional, respondiendo así a la necesidad sentida de fundir en un molde común las distintas razas que, de todos los ámbitos de la tierra, vienen a la vez que a participar de los beneficios comunes, a afrontar la labor y sacrificios que impone la fundación de un pueblo civilizado y libre (El Monitor 1889: 734, la cursiva es del autor).

En la Argentina, la educación asumió un papel político esencial, ya que funcionó como una herramienta de homogeneización e integración de la población. El objetivo fue integrar a los “diferentes” al “molde argentino” con el fin de fomentar la igualdad. Inés Dussel (2011) destaca “que la escuela ha supuesto un orden institucional particular, histórico y contingente, que ha tenido mucho que ver con la producción de profundas exclusiones y desigualdades” (Ibidem: 1). Hoy, en el siglo XXI indagamos en qué medida la escuela puede seguir fusionada con ese orden histórico que la caracterizó.

En materia educativa, la inserción de migrantes en las escuelas primarias resultaba una tarea difícil a fines del siglo XIX, principios siglo XX. Alberdi consideraba que la educación se subordinaba tanto a la economía como a los cambios demográficos- culturales. Primero había que posibilitar la llegada de ciudadanos europeos; ya que “su influencia produciría cambios de hábitos y valores. Luego se podría educar. No bastaba con alfabetizar, había que enseñar a trabajar” (Puiggrós 2003: 65). Ríos y Talak (2000) destacan que debido al fuerte crecimiento poblacional causado por la migración de fines del siglo XIX se instaló en las calles de la Argentina la presencia de grupos de

niños y niñas que circulaban libremente, padeciendo, mucho de ellos la falta de contención familiar. Serían esos niños y niñas “pobres y desamparados” los que habrían de ser internados en el Patronato de la Infancia. La pobreza en los conventillos, los vicios y las “malas” influencias que recibían los hijos de extranjeros de sus padres era lo que circulaba en el discurso pedagógico. Todo esto generó que los migrantes sufrieran cambios bruscos en sus condiciones de vida, sus parámetros, hábitos higiénicos, alimenticios, etc. El Estado argentino se ocupó de la “Cuestión Social” a través de leyes, decretos, de acciones a ejercer a través de diferentes instituciones.

Ramos Mejía, quien fue el presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908-1911, consideró a los migrantes como pasivos y dóciles; no estimó siquiera la posibilidad de respetar la cultura del migrante (Cfr. con Puiggrós 1990: 119). Es por eso que los hijos de migrantes debían ser cuidadosamente atendidos. Ramos Mejía sostuvo que la inculcación del sentimiento nacional tendría una finalidad preventiva frente al desorden social. Una clara preocupación fue difundir un molde nacional al “extranjero que incesantemente nos invade” (Ramos Mejía 1910 Cit. en Puiggrós 1990: 119). Era función de la escuela cumplir con estos mandatos procurando transformar desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene de los niños y niñas migrantes o de los hijos o hijas de migrantes. Como destaca Puiggrós (1990), “el inmigrante y el criollo se han convertido con categorías de una pedagogía ordenadora, cuya finalidad inmediata es el control social” (Ibídem: 125). La institución escolar llevó a cabo la socialización de los migrantes e hijos de migrantes en la simbología nacional, integrándolos a una sociedad todavía en construcción. Al mismo tiempo eliminó las particularidades de los diversos orígenes de cada familia. En estos momentos comenzaron los rituales en la escuela con más énfasis. Se intentó homogeneizar a los estudiantes de escuela primaria por medio de la educación patriótica, en la veneración sistemática de los símbolos patrios, festejos solemnes, etc. Se incrementaron las inspecciones en escuelas y se llevó a cabo

la “Cruzada Nacionalizadora Laica” para una generación hija de migrantes que asistían a las escuelas.

La utilización del espacio y del tiempo educativo para generar y disciplinar sujetos sociales fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores a los 80, que la convirtieron en una operación de control social. (...) Así, desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares de clase del hijo del inmigrante (Puiggrós 1990: 115).

Dentro del pensamiento colectivo de la época, el migrante era aquel que corrompía el orden social. Esto estaba instalado de tal manera que resultaba impensable otra nominación para cierto grupos de migrantes. Ulloa (1969) toma la figura clásica en la psicología social: “el chivo emisario” para nombrar a aquel personaje que en las instituciones está cargado con sus culpas y las ajenas. El migrante pasó a ser el chivo emisario de los conflictos sociales.

La única identidad pensada desde el sistema educativo fue siempre la identidad nacional, con un ideal del alumno civilizado en el marco de una cultura blanca y eurocéntrica. Se buscó integrar al diferente homogeneizándolo. Tanto a los alumnos que colmaron las aulas en los siglos anteriores como a los que asisten hoy y poseen identidades culturales, costumbres y valores diferentes. Nos preguntamos cómo es abordado el tema de la diversidad en la escuela primaria en la actualidad.

I.4.2. Entre la hospitalidad y la hostilidad

Para Contreras (2011), la norma en educación es la de actuar pretendiendo una igualdad de partida, esto es considerar a todos como iguales; o una igualdad de proceso, es decir un trato igual a todos; o una igualdad de llegada, que es pretender de todos lo mismo. Al hablar de igualdad se opera un reduccionismo en la experiencia porque se habla solo de lo que aparece como igual. Es allí cuando aparece la homogeneización, al equiparar igual a idéntico. Es con todo esto que Contreras sugiere responder a las preguntas: ¿iguales a qué?, ¿iguales a quién? En palabras del mencionado autor: “Ambas preguntas remiten a un referente idealizado, según el cual unos tiene que moverse en la dirección de los atributos que los otros manifiestan” (Contreras 2011:3/4). Todo esto da como resultado diferentes matices dentro de las aulas. La escuela es uno de los ámbitos donde los migrantes en edad escolar comienzan a relacionarse con la sociedad de destino, donde la hospitalidad entendida desde los términos de Derrida (1997) es inevitable y fundante en las relaciones,

La hospitalidad, en el uso que Lévinas hace de este término, no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy, ‘acogida’ -por retomar el término de Lévinas- a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, la hospitalidad es primera (Ibídem: 50).

El pensamiento de Derrida es retomado por Pérez de Lara (2011), quien pone énfasis en el concepto de hostilidad al destacar un significado doble y recíproco en el caso de hospedar y ser hospedado. Identifica un sentido contradictorio: en el acto de hospedar también se hostiga. La autora sostiene que eso es lo que

hace nuestra sociedad con el otro, por ejemplo los migrantes. Hospedarles hostigándoles para que dejen de ser quiénes son y dejen de hacer lo que tienen por costumbre hacer; hospedarles, hostigándoles para que nieguen sus orígenes y se confundan lo más posible con quien les hospeda (Cfr. con Pérez de Lara 2011: 6).

En ciertas escuelas las propuestas son relacionadas con la reivindicación étnico-cultural que suelen contener la valorización acrítica de la diversidad, asociado a estrategias de hipervisibilización de las referencias identitarias a través del formato folklórico y festivo. Desde el modelo escolar establecido, con estas propuestas se invocan los supuestos saberes tradicionales de los grupos migrantes. Esto da como resultado que en las situaciones de expresión de la diversidad sociocultural se encuentre una contradicción, se afirma un saber particular que queda asociado a la pertenencia a un colectivo, pero ese saber particular previamente fue desvalorizado (Cfr. con Novaro y Padawer 2013). El poner en visibilidad, desde la escuela, valores, costumbres y tradiciones de ciertos grupos migratorios habiendo desestimado su cultura previamente es un claro ejercicio de la hostilidad que reciben los migrantes bajo la premisa de la inclusión y el reconocimiento de sus derechos.

I.5. Prácticas docentes, escuela y contexto

La escuela es concebida como un sistema abierto (Sagastizábal 2006) en el cual la relación entre la institución educativa y su entorno es dialéctica. Es un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales: inclusión, exclusión, diferenciación, resistencia, negociación, producción y formación cultural (Cfr. con Rocwell 2005:28). Los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los y las docentes es concebido como una espiral ascendente que no se puede recorrer sin que se produzca el doble juego de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje-enseñanza nutrido y anclado en el contexto de la sociedad actual (Cfr. con Sagastizábal 2006: 25).

Para Podestá (2004) hablar de la práctica docente es hablar del trabajo docente. En su libro “La práctica docente, saberes y vivencias”, aclara que el concepto de práctica lo usa para referirse a una actividad humana que está dirigida por fines conscientes, implica una acción transformadora de la realidad, se manifiesta en comportamientos observables por cualquiera, está condicionada por relaciones sociales y responde a intereses sociales y no individuales. En su texto destaca que “el *trabajo* es una forma privilegiada de práctica por lo que el título del trabajo consignado (...) se refiere al trabajo docente” (Ibídem: 9). En cambio, para Achilli (1996), la práctica docente incluye la práctica pedagógica, entiende por práctica pedagógica al proceso que se desarrolla dentro del aula, centrada en el enseñar y el aprender. Por su parte, la práctica docente, si bien incluye a la pedagógica la trasciende porque involucra una compleja red de relaciones y actividades que realizan los docentes por pertenecer a una institución escolar (Cfr. con Achilli 1996: 95).

Analizar las prácticas docentes es de suma importancia para la comprensión del funcionamiento del sistema educativo es su totalidad. No basta con analizar los planes de estudios, las normativas en sus niveles nacionales y jurisdiccionales, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). El último nivel de concreción del currículum es el aula, donde se hacen efectivos, en parte, aspectos de las políticas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el docente y el alumno. La enseñanza entendida “como la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual se analizan (...) desde los significantes, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo 2002:23).

Las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen también la participación de los docentes en los proyectos de la escuela y la interacción con la comunidad y las familias. Estos procesos hoy se desarrollan enmarcados por profundos cambios socioculturales (Cfr. con Davini 2016: 83/84). Sumado a lo anterior dentro del espacio de la escuela, “suponen la interacción con otros

adultos (padres, docentes, directivos, etc.) con distintas subjetividades, perspectivas e intereses” (Ibídem: 108).

Es común concebir la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza otras dimensiones, como ser: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica el docente para la transformación social y la democratización de la escuela. El análisis de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente en la conformación de los productos sociales de la escuela. Analizar las prácticas docentes implica las interacciones docente-alumno, tanto las ocurridas antes, durante y después de una clase escolar. Es una práctica que está determinada por el pensamiento didáctico del profesor y se refleja en la planificación de su clase, en la exposición de la misma, en su trabajo en la institución, donde se evidencian las concepciones epistemológicas individuales y en su autorreflexión. Es particular porque está determinada, en parte, por las experiencias escolares atravesadas por cada docente. La institución en la cual trabaja condiciona las funciones didácticas que ejerce.

Se entiende al docente y a su práctica como un “trabajador de la cultura”, en un marco político-pedagógico; la acción docente se configura en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber (Dussel y Southwell 2010); los docentes son “sujetos políticos” en el sentido amplio, situación que no siempre se reconoce en la práctica cotidiana (Cfr. con Restrepo 2011: 16). “Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. (...) ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales” (Rockwell 1997: 32). Cada escuela va tomando diversas decisiones, proyectos, compromisos que le son propios; tanto a nivel de la institución como de los actores; esto es lo que hace que cada institución sea singular (Dussel y Caruso 1999). Partiendo entonces de concebir

que cada institución escolar tiene su propia particularidad, sin por ello desatender los otros dos niveles curriculares, se analizará la práctica docente en cada contexto escolar. Entendiendo por un contexto como “las relaciones que se han establecido por la operación del poder, en los intereses de ciertas posiciones de poder, la lucha para cambiar el contexto involucra la lucha por entender esas relaciones y, cuando sea posible, rearticularlas” (Grossberg 2009: 30). Existe un microespacio de la práctica docente inscripto en otros espacios más amplios representados: por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Es por ello que señalamos las siguientes dimensiones que serán transversales en el análisis de las prácticas docentes: socio-educativa, contexto político social, dimensión institucional, personal, dimensión de las representaciones. Dichas dimensiones serán analizadas en el cuarto capítulo.

I.6. Migraciones y otredad, construcción de márgenes sociales y urbanos

Los espacios habitados dentro de una determinada región o ciudad tienen una valoración social, esto es respecto a las posibilidades de intercambio de bienes y servicios, de acceso a determinados derechos, de estilos y formas de vida; “(...) el espacio geográfico es contenido y continente de comportamientos sociales” (Sassone y Matossian 2014:247). Es decir que en ciertas áreas de las ciudades que nuclean la mayor oferta de hospitales y escuelas, el derecho a la salud y a la educación es más próximo; una de las características importantes es la segregación tanto social como espacial. Los grupos sociales se vinculan con el espacio en las ciudades de diferentes maneras, esto es porque, las reglas que organizan el espacio urbano son básicamente patrones de diferenciación social y de separación. Dichas reglas cambian cultural e históricamente, indican cómo los grupos sociales se interrelacionan en el espacio de la ciudad y revelan los principios que estructuran la vida pública (Cfr. con Pires do Rio Caldeira 2007: 257).

Existen diferentes tipos de espacios. Bourdieu (1999:2/3) diferencia al espacio físico del espacio social. El primero hace referencia al lugar donde una cosa o agente está situado; el segundo se puede caracterizar por la distancia a los otros lugares y por su posición relativa respecto a ellos. El espacio social es retraducido en el espacio físico, pero siempre de manera difusa. En el espacio físico apropiado se manifiesta el poder sobre el espacio que da la posesión del capital, esto es bajo la forma de una designada relación entre la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios, privados o públicos y la estructura espacial de distribución de los agentes.

El espacio social reificado (es decir físicamente realizado u objetivado) se presenta, así, como la distribución en el espacio físico de diferentes especies de bienes y servicios y también de agentes individuales o grupos localizados físicamente (en tanto que cuerpos vinculados a un lugar permanente) y provistos de oportunidades, más o menos efectivas, de apropiación de esos bienes y servicios (en función de su capital y también de la distancia física con respecto a esos bienes, que depende a su vez del mismo capital). En la relación entre la distribución de los agentes y la distribución de los bienes en el espacio se define el valor de las diferentes regiones del espacio social reificado (Ibídem: 3).

Consideramos que el lugar, en un sentido tanto material como simbólico, que cada ciudadano ocupa responde, además, a políticas estatales bien definidas, Wacquant (2007:18) enuncia que, "(...) las estructuras y las políticas estatales juegan un papel decisivo en la articulación diferencial de las desigualdades de clase, de lugar y de origen (etnoracial o etnonacional)". Dados estos elementos, tuvimos en cuenta para el análisis del problema central de esta tesis la variación espacial de las distintas dimensiones: residencial, educativa y

socioeconómica, para el conjunto de la población, en relación con la población migrante.

En los diferentes espacios de las ciudades, la xenofobia emerge en el marco de las relaciones que se establecen con el otro. Desde las representaciones sociales dominantes, producto de las relaciones materiales y simbólicas de poder, se percibe al otro como peligroso. Bauman (2006) sostiene que es “la sospecha de que existe un complot internacional y el rencor hacia los extranjeros” (Ibídem: 13). El sociólogo destaca que en la medida que dentro de las calles de las ciudades contemporáneas propias de la era de la globalización se continúen estableciendo el multilingüismo y la diversidad cultural, se seguirán provocando impulsos segregacionistas por las tensiones que comporta la humillante/perturbadora/irritante extrañeza de la situación. Sostiene que este fenómeno se irá intensificando. Sumado a lo anterior, explica que los migrantes se suelen ubicar en lugares alejados, en los márgenes de las ciudades, eso los lleva a ser vistos como extraños, cuanto más alejados están, más terroríficos, desconocidos e incomprensibles parecen: “Puede que la tendencia a buscar un territorio aislado y homogéneo venga provocada por la mixofobia, pero la práctica de la segregación territorial es el salvavidas y el alimento de dicha mixofobia” (Ibídem: 35). La mixofobia es una reacción “previsible y generalizada” ante los diferentes modos de vivir al interior de las ciudades. Son impulsos segregacionistas originados a partir de la era de la globalización. “La mixofobia se manifiesta por la tendencia a buscar islas de semejanza e igualdad en medio del mar de la diversidad y la diferencia” (Ibídem: 33).

Las representaciones colectivas que se tiene como sociedad frente a los grupos de migrantes, como ya se ha dicho, en muchos casos se encuentran cargadas de prejuicios y estereotipos. Los estereotipos tienen una serie de características: en primer lugar, la estereotipación reduce, esencializa y fija la “diferencia”, el segundo punto es que, se fijan límites simbólicos y se excluye todo lo que es diferente, el tercer punto es que la estereotipación tiende a ocurrir cuando existen grandes desigualdades de poder, un aspecto de ese

poder es el etnocentrismo” (Cfr. Con Hall 2010: 430).

Las representaciones colectivas, necesariamente superficiales, que se relacionan a cada categoría, tienen un impacto considerable sobre la identidad social. Y lo que es más aún, influyen en las relaciones que establecen los grupos y sus miembros. La preocupación por detectar estas imágenes y las creencias que estigmatizan a un grupo y a los individuos que la componen, explica el interés que despertaron desde principio de siglo los estereotipos étnicos y raciales (Amossy y Pierrot 2001: 36).

Los migrantes de las provincias o de países limítrofes, fueron calificados en la Argentina de diferentes maneras a lo largo del tiempo; “*cabecitas, aluvión zoológico, barbarie, bolitas, paraguas*; se trata, en síntesis, de **nuestros negros**” (Cfr. con Margulis 1999:1-2, cursivas y negritas del autor). Una discriminación encubierta, instalada en las representaciones sociales en clasificaciones jerárquicas de descalificación a la población de origen mestizo. Esta manera de nombrar al otro despectivamente con los adjetivos calificativos que señala Margulis tiene una historia en Argentina; viene desde la primera presidencia de Perón, 1946. Lo que ocurrió fue un cambio en la migración, había menguado la migración europea y estaba en auge la migración de las provincias a la gran metrópolis, Buenos Aires. El motivo fue la necesidad de una mano de obra industrial bajo un modelo económico de sustitución de importaciones que caracterizó la década del '30 y '40. Esos contingentes que llegaban a la gran ciudad en búsqueda de trabajo fueron nombrados despectivamente por las clases altas y medias de la sociedad (Bruno, 2010). Dicho suceso impactó fuertemente en “los sectores convencidos de que habitábamos en un país europeo y provocó expresiones (...) *Cabecitas negras, aluvión zoológico*, (...) de ese momento histórico que perduraron lapidarias en el imaginario colectivo” (Margulis 1999: 24/25). Elías (2006) en su texto refiriéndose a una situación de discriminación de un grupo hacia el otro en una

misma sociedad se pregunta: “¿Cómo se llega a una situación tal? ¿Cómo mantienen entre sí los miembros de un grupo la convicción de que son no solo más poderosos, sino también mejores seres humanos que los de otro grupo? ¿A qué medios recurren para imponer la creencia de su propia superioridad humana sobre los menos poderosos?” (Ibídem: 220).

Aún persiste una descalificación hacia los migrantes en la Argentina que remarca desigualdades existentes entre un grupo y otro partiendo de concepciones cargadas de racismo. Como sociedad se mira a los migrantes desde claros prejuicios considerándolos como un todo homogéneo independientemente de lo que un grupo realmente sea. Grimson (2011) sostiene que las migraciones se encuentran en el centro del debate sobre la globalización y sobre las tendencias políticas en diversos países. Sin embargo, el autor constata una serie de equívocos que están naturalizados. Encuentra estas equivocaciones tanto en noticias periodísticas, en las políticas públicas y hasta en algunas producciones académicas, que afectan la vida de los grupos de personas y los ubica en márgenes sociales. Un error es tomar en cuenta la situación de los recién llegados para poder analizar a los migrantes en su conjunto, es probable que a través del tiempo asciendan social o económicamente. Grimson ejemplifica el caso de los bolivianos, que si bien inician emprendimientos con el fin de mejorar su situación económica, siguen portando el estigma negativo que se tiene para con ellos. Los migrantes son percibidos como los más pobres en una sociedad porque la discriminación que sufren afecta su situación económica. La principal sería la situación legal, que por la falta de documentación aceptarían salarios más bajos que los de los nativos y peores condiciones de trabajo (Cfr. con Grimson 2011: 34/43).

Dentro del conjunto de los migrantes, existen diferentes orígenes en una misma ciudad, diferentes modos de habitar los espacios, de apropiarlos, diferentes maneras de transitarlos. Estas diferencias muchas veces son marcadas por desigualdades que pueden resultar por motivos ajenos a las personas, pero que sin embargo los implica y los determina. Therborn (2006: 58/61) diferencia tres tipos de desigualdades. Las tres dimensiones interactúan entre sí, se mezclan;

según el sociólogo, esto es al mismo tiempo que cada una tiene su propia dinámica de desigualdad.

-Desigualdad vital: son construidas socialmente; están relacionadas con las oportunidades desiguales ante la vida de los organismos humanos. Puede estudiarse evaluando los indicadores de salud infantil; se utilizan también encuestas de hambre y malnutrición. Las relaciones sociales resultan un recurso importante tanto desde el punto de vista económico, político y psicológico.

-Desigualdad existencial: está relacionada con los grados de libertad y de derecho al respeto y al desarrollo personal, relacionada con la dignidad.

-Desigualdad de recursos: es la base de la mayoría de los discursos sobre desigualdad, es la que impide a los actores humanos disponer de recursos similares para desenvolverse.

Indagar en las prácticas docentes en escuelas con matrícula con alumnos migrantes desde una concepción amplia de interculturalidad, permite identificar distintos procesos de desigualdad, la expresión de sus dimensiones, situaciones de discriminación, exclusión y estigma en las cuales opera la noción de raza. Nos preguntamos, ¿Las docentes silencian los conocimientos previos de sus alumnos migrantes, los retoman, los transforman?

I.7. Aspectos metodológicos

En el presente apartado señalamos las estrategias metodológicas que sustentan esta tesis. Se detallarán las fuentes secundarias utilizadas, las fuentes primarias producidas, las estrategias metodológicas y los tipos de triangulación realizados. Respecto a la normativa se realizó un análisis de contenido y un análisis de discurso de en las entrevistas.

I.7.1. Área de Estudio y Recorte Temporal

La investigación está delimitada por el Área Central de la ciudad de Rosario y específicamente las tres escuelas primarias de gestión públicas seleccionadas. Para esta tesis se delimita dicha área por el Boulevard Nicasio Oroño, la Avenida Carlos Pellegrini y el Río Paraná formando un triángulo. Allí se encuentra el Monumento Histórico Nacional a la Bandera, la Municipalidad, el Consejo Deliberante, Consulados y demás lugares emblemáticos del paisaje urbano local. Es el espacio más transitado de la ciudad, definido como el lugar que identifica a los rosarinos.

Nos centramos en los procesos del tiempo presente, por tal motivo se analizarán las normativas vigentes que respondieron a cambios específicos desde la legislación. En orden cronológico a nivel nacional la primera es la Ley de Migraciones 25.871 del año 2003, luego la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 del año 2005, un año más tarde la Ley de Educación Nacional 26.206 y a nivel provincial la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 12.967 del año 2009. Se analizaron también los diferentes documentos curriculares del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) desde el 2004 al 2011, específicamente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), la Serie Cuadernos para el Aula del CFCyE y el Plan de Educación Provincial (2012-2016) a fin de analizar la propuesta educativa de la provincia de Santa Fe. El trabajo de campo se realizó en el año 2014 y al principio del año 2016. Se analizó el crecimiento poblacional de la ciudad de Rosario en una perspectiva histórica y la modificación del patrón migratorio como un antecedente al modo de concebir las migraciones en la actualidad.

I.7.2. Fuentes secundarias

I.7.2.1. Análisis cuantitativo: migraciones y educación

Se relevaron los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), específicamente los referidos a la pregunta respecto al país de nacimiento para

el área del Gran Rosario para caracterizar la composición migratoria de la ciudad y dimensionar los orígenes con mayor representatividad en dicha escala. Esto permite analizar el diagnóstico general para la ciudad. También se tuvieron en consideración estudios demográficos de la situación social a escala intraurbana con miras a dar cuenta de las desigualdades al interior de Rosario e identificar la situación del Área Central de la ciudad respecto al conjunto urbano.

Se analizaron también los datos del registro de Establecimientos de Educación Primaria, Provincia de Santa Fe del año 2014, de la Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, a fin de conocer la cantidad de escuelas en la ciudad de Rosario y su distribución dentro de la ciudad.

1.7.2.2. Análisis de contenido de la normativa

Se analizaron fuentes secundarias específicamente en la Ley de Migraciones 25.871 reglamentada en 2010 por el Decreto 616 los artículos referidos a la educación. En la Ley de Educación Nacional 26.206 los artículos que hacen alusión a la diversidad cultural y a la inclusión y en los decretos que rigen la política educativa de Santa Fe, los objetivos que refieren a la inclusión. Se indagó en las categorías de desigualdad, discriminación, diversidad cultural y estigmatización. La interculturalidad desde un enfoque crítico fue transversal en el análisis de la normativa, el espacio y las prácticas docentes.

Las principales leyes que rigen el sistema educativo en Santa Fe son: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, la Ley de Educación Nacional 26.206 y a nivel provincial la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 12.967. Estas fueron analizadas desde tres ejes: modo de definir la interculturalidad, desigualdad/igualdad y las acciones concretas de inclusión social y respeto a la diversidad.

Se analizaron los principales temas que refieren a los grupos de migrantes tanto en los NAP³ propuestos para todos los años de la educación primaria, específicamente los contenidos referidos a las Ciencias Sociales, en la serie Cuadernos Para el Aula: Ciencias Sociales del CFCyE y en los Diseños Curriculares para la Formación Docente en los niveles nacional y jurisdiccional.

1.7.2.3. Análisis espacial y cartografía temática

A partir del análisis de los datos del censo 2010, específicamente los referidos a la pregunta respecto al país de nacimiento se realizó cartografía temática. Esto fue posible por el procesamiento de la información para la ciudad de Rosario a escala de fracción y radios censales mediante el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG). Luego se analizó haciendo uso de la demografía la cartografía resultante con el objetivo de caracterizar a la población, su composición migratoria y su distribución espacial, en particular para el Área Central.

1.7.3. Producción de fuentes primarias

Como la noción de técnica parece neutralizar la necesidad de contextualizar y objetivar las decisiones propias que se toman en un proceso de investigación y suele aparecer con una carga de “neutralidad”, de aplicación indistinta a cualquier investigación, hablaremos de estrategias metodológicas. Desde las mismas se supone, necesariamente, pensarlas en relación al problema de investigación en una idea de vinculación conceptual, de trabajo reflexivo del investigador (Cfr. con Achilli 2005:60).

³ Los NAP se estructuran en contenidos para: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

1.7.3.1. Observaciones en la escuela

Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más apropiado. Por ejemplo, puede preguntarse a los y las docentes sobre el desarrollo de sus clases y el comportamiento de sus alumnos, pero probablemente podría obtenerse una información más precisa observando a los alumnos y a la docente mientras permanecen en sus aulas. La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce, in situ. Allí donde se sospeche una posible desviación o distorsión en el recuerdo que afecte a los datos, es también preferible utilizar la observación antes que otros métodos. El procedimiento de la observación tiene un carácter selectivo que se encuentra guiado por lo que el observador percibe de acuerdo con cierta cuestión que le preocupa (Cfr. con Rodríguez Gómez y otros 1999: 149/151)

La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, se constituye en un proceso deliberado y sistemático que debe estar orientado por una pregunta, propósito o problema particular. Ello es lo que da sentido a la observación en sí y lo que determina aspectos tales como que se observa, quien es observado, como se observa, cuando se observa, donde se observa, cuando se registran las observaciones, que observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos. Existen diferentes tipos de observación. En el marco de la presente investigación realizamos una observación no participante y semi estructurada, se confeccionó un diario de campo a partir de lo observado y las ideas previas. En el trabajo de campo y en los registros está la base del proceso de “documentar lo no documentado” (Rockwell 1987). El “registro de campo” o “registro etnográfico” es el “documento en el que se inscriben tanto las distintas manifestaciones observacionales –verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o entrevista” (Achilli 2005: 74).

Concretamente, se realizaron observaciones de situaciones de clase y recreo en las tres escuelas seleccionadas en los meses de junio y julio de 2016. Se observaron jornadas de trabajo completas, en otros casos clases especiales, en ciertas escuelas se pudo observar en más de una oportunidad el mismo curso. Ciertos grupos estaban conformados por varios alumnos migrantes o hijos de migrantes. En las siguientes tablas se describen las clases observadas según el curso, la fecha, el turno y la escuela a la que se asistió. Las escuelas son identificadas en esta tesis con un código a fin de preservar el anonimato de cada una.

Tabla 1. Observaciones por escuelas, E1

Año de curso	Clase	Fecha	Turno
E 1			
2° C	Matemáticas	13/06/2016	Mañana
	Plástica		
	Música		
	Lengua		
5° B	Lengua	15/06/2016	Mañana
	Ciencias Sociales		
2° E	Matemáticas	22/06/2016	Tarde
	Gimnasia		
	Música		
	Matemáticas		
	Gimnasia		
	Música		
6°	Matemáticas	28/06/2016	Mañana
	Inglés		
	Ciencias Sociales		
5° A	Inglés	06/07/2016	Tarde
	Lengua		
	Matemáticas		

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas.

Tabla 2. Observaciones por escuelas, E2

Año de curso	Clase	Fecha	Turno
E2			
5°D	Lengua	14/06/2016	Tarde
4° A	Formación Ética y Ciudadana		
5° D	Música	15/06/2016	Tarde
4° D	Lengua		
1° D	Formación Ética y Ciudadana	21/06/2016	Tarde
5° B	Clase Ciencias Naturales	22/06/2016	Mañana
4° D	Música	07/07/2016	Tarde
	Ciencias Naturales		
	Matemáticas		
	Música		
	Ciencias Naturales		
	Matemáticas		

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas.

Tabla 3. Observaciones por escuelas, E3

Año de curso	Clase	Fecha	Turno
E3			
2° D	Matemáticas	13/06/2016	Tarde
2° C	Matemáticas	13/06/2016	Tarde
	Plástica		
2° B	Plástica	14/06/2016	Mañana
1° E	Lengua	14/06/2016	Mañana
	Matemáticas		
6°A	Ciencias Naturales	21/06/2016	Mañana
2° D	Lengua	28/06/2016	Tarde

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas.

Conocer las distintas matrices de la vida social desde “aspectos no documentados” implica no solo inscribirlos en los contextos más generales que le otorgan sentido, sino, también, analizar los fenómenos heterogéneos y

contradictorias al interior de aquellos que son recurrentes y marcan tendencias” (Achilli 2000: 48/49).

1.7.3.2. Entrevistas

Se realizaron entrevistas⁴ en profundidad a maestras de grado, directoras y vice directoras de las tres escuelas primarias de gestión pública del municipio Rosario seleccionadas por la ubicación geográfica de las mismas en el Área Central.

En las entrevistas se recabaron datos sobre la cantidad de alumnos por curso, la presencia de niños y niñas migrantes en la escuela, la percepción del docente sobre sus alumnos migrantes, la convivencia entre nativos y migrantes (aceptación, rechazo, etc.), la participación de las familias migrantes en las actividades de la escuela (actos escolares, ferias de platos, asociación cooperadora de padres, etc.). Se indagó sobre el conocimiento de los docentes sobre las pautas familiares, por ejemplo, de qué trabaja la familia; también si los alumnos migrantes viven en el radio escolar y la necesidad del docente de modificar su clase por tener alumnos migrantes.

Las docentes en su discurso identificaron diferentes tipos de migrantes de acuerdo al lugar de procedencia: migrante de país limítrofe, migrantes de América Latina no limítrofe (Perú y Colombia), migrantes de países europeos (España, Italia), migrantes de EE.UU. y migrantes asiáticos (Japón y China). Las entrevistas fueron realizadas en 2014. También identificaron a los hijos de migrantes nacidos en la Argentina como migrantes.

Las dimensiones para el análisis de las prácticas docentes fueron: el contexto político-social, la dimensión institucional, la socio-educativo, la trayectoria personal-profesional y las representaciones.

⁴ Los protocolos de entrevistas utilizados se encuentran en el anexo del capítulo.

Tabla 4. Entrevistas a docentes por escuelas.

Escuela	Entrevistas a Directivos	Entrevistas a Docentes
E1	Directora: E1.D1 Vice: E1.D2	Do. 6°: E1.2; Do.7°: E1.3.
E2	Directora E2.D1; Vice E2.D2	Do.7°: E2.3; Do.4°: E2.4
E3	Vice E3.D1	Do.6° Cs. Sociales: E3.2; Do.5° Lengua: E3.3; Do.7°: E3.4; Do.3°: E3.5; Do.2°: E3.6.

Fuente: Elaboración propia. Codificación: E1: Es el establecimiento. E1.1: Directivo. E1.2 y siguientes: Maestros

I.7.4. La triangulación metodológica

Una vez recolectada toda la información se recurrió a la triangulación de los datos y de la metodología. La triangulación intermetodológica (Denzin 1978), permite ubicar al investigador en una posición de observador crítico de su propio material, pudiendo identificar sus debilidades e indagar en los métodos elegidos, lo cual posibilita una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Se triangularon las metodologías: cualitativa y cuantitativa y los tipos de datos, las respuestas de las entrevistas y lo registrado en las observaciones.

Consideramos 4 tipos básicos de triangulación: de tipos de datos, de investigadores, teórica y metodológica. En esta investigación se realizó una triangulación de datos y de metodología. A continuación se definen cada una en particular.

-Triangulación de Datos: Está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Comprende a su vez tres subtipos:

- a) De tiempo, en el que exploran influencias temporales para diseños longitudinales y cross-seccionales,
- b) De espacio, que toma la forma de investigación comparativa,
- c) De personas, que a su vez comprende tres niveles: grupos, interacción y colectividad (Schanzer 1999).

La triangulación de datos refiere a la comparación y chequeo de la consistencia interna de la información producida mediante diferentes fuentes dentro de los métodos cualitativos. Implica comparar diferentes elementos como ser: I. Observaciones con entrevistas; II. Lo que la gente dice en privado respecto a lo que dice en público; III. Lo que la gente dice sobre una misma cosa en distintos momentos; IV. Las perspectivas de las personas desde diferentes puntos de vista, y V. Entrevistas con evidencia escrita. Es aplicable, entre otros, en los estudios de caso (Cfr. con Patton 2002: 559/560).

-Triangulación Metodológica: Las estrategias cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos. Puede ser intrametodológica o intermetodológica. La triangulación de métodos puede hacerse en el diseño o en la recolección de datos. Existen dos tipos, triangulación dentro de métodos y entre métodos. Es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable. La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, también se considera triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos. Lo racional en esta estrategia es que las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro y con combinación de métodos, los

observadores alcanzan lo mejor de cada cual y superan su debilidad. La triangulación entre métodos puede tomar varias formas pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o de varias (Arias Valencia 1999).

La decisión de utilizar una metodología cuantitativa-cualitativa y las estrategias metodológicas señaladas respondió al desafío del abordaje el problema de investigación y los objetivos planteados para el desarrollo de la tesis. Desde la metodología cuantitativa se analizaron los datos estadísticos a fin de poder examinar el contexto, específicamente realizar mapas de distribución poblacional para la ciudad de Rosario y en especial el Área Central. Estudiar las normativas desde la metodología cualitativa permitió identificar aspectos contradictorios y otros relacionados. Se acudió al campo con el foco puesto en la búsqueda de una comprensión de la totalidad donde quedaron implicados el corpus teórico y el corpus empírico. La triangulación de los datos permitió un abordaje completo y profundo en el análisis de las prácticas docentes situadas en contextos complejos.

Capítulo II

Contexto normativo: migración y educación a nivel nacional y provincial desde un enfoque intercultural.

Sumario

II.1. Introducción

II.2. Leyes nacionales sobre migración y educación

II.2.1. Ley de Migraciones 25.871

II.2.2. Ley de Educación Nacional 26.206

II.2.2.1. Cumplir con la normativa

II.2.2.2. La interculturalidad: una modalidad

II.2.2.3. Los migrantes en la escuela

II.2.2.4. Los contenidos a enseñar

II.2.2.5. Valores que promueve la norma

II.2.3. Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061

II.3. Normativas y programas provinciales

II.3.1. Normativas base para el sistema educativo en Santa Fe

II.3.2. Política educativa provincial

II.3.3. El debate por una ley de educación provincial: los proyectos

II.4. De Nación a la escuela: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

II.4.1. Serie Cuadernos para el aula

II. 5 Conclusiones parciales

II.1. Introducción

En el presente capítulo se aspira a cumplimentar el primer objetivo específico de la tesis: Analizar y comparar la implementación de la Ley de Migraciones 25.871, la Ley de Educación Nacional 26.206 más el Plan de Educación Provincial y las normativas vigentes de Santa Fe en relación con las prácticas docentes en las escuelas seleccionadas y con los modos de interculturalidad.

Se analizan las leyes nacionales: Ley de Migraciones 25.871, la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 y a nivel provincial: la Ley Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 12.967, y la normativa educativa provincial de Santa Fe. Se utilizaron como estrategias de investigación el contexto histórico en el cual surgieron los documentos, el

discurso jurídico y el análisis comparativo entre las normas que tratan sobre el mismo tema a escala nacional y provincial; se identificaron los principales temas y se examinaron a partir de tres ejes. En el último apartado del capítulo se analizaron los contenidos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los cuales son la base común para la enseñanza en todo el país.

Como la realidad que puede captarse a través del análisis de la ley es instantánea, detenida en un momento en el tiempo, resulta necesario articularla con un análisis diacrónico del contexto político, económico, demográfico, institucional en el que la ley se origina, considerando adecuado para la dimensión jurídica de lo social al marco histórico (Cfr. con Novick 2014: 12). Por estos motivos el derecho y la legislación como parte de él, son un objeto de estudio apropiado para la comprensión tanto de las relaciones sociales como de los cambios producidos en la sociedad. Entendiendo que el derecho “refleja las propias contradicciones sociales convirtiéndolo en un ámbito recorrido por la lucha entre los diferentes grupos sociales. Por ello, el derecho posee también un carácter emancipatorio” (Ibídem: 17).

II.2. Leyes nacionales sobre migración y educación

En la Argentina la idea estigmatizante sobre migrantes de países limítrofes (Bolivia y Paraguay) y del Perú, ligada a la competencia desleal en el mercado laboral y a la inseguridad, se gestó en la década el '90 en particular desde el gobierno argentino y los medios de comunicación. El pasaje de la invisibilización a una creciente hipervisibilización de las diferencias marcó un cambio en el régimen de la visibilidad de la etnicidad (Grimson 2006). Para Domenech (2011) en los '90 se construyó una retórica de la exclusión ligada a la población limítrofe consecuencia de las políticas económicas implementadas. En la década siguiente, el desplazamiento en el discurso oficial se realizó acorde a la nueva política migratoria y el cambio fue de la retórica de la

exclusión a la retórica de la inclusión. El término ilegalidad se cambió por el de irregularidad para designar la situación administrativa de los migrantes (Cfr. con Domenech 2011: 121/122).

II.2.1. Ley de Migraciones 25.871

Un punto de inflexión en la historia argentina fue la crisis del 2001 cuando se transformó el escenario político con el desmoronamiento del modelo neoliberal (Cfr. con Novick 2014: 36). Los cambios en materia legislativa relacionada a las migraciones fueron profundos. Las propuestas de leyes, normas y programas referidos a la temática migratoria resultaron productivas durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015), a saber:

-En el año 2003 se aprueba la ley migratoria (derogándose la ley 23.439, también conocida como “Ley Videla” sancionada en 1981 durante la dictadura militar) y se crea en el Ministerio de Educación el Programa Raíces (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior).

-En el año 2004 se aprueba el acuerdo sobre residencia del Mercosur. Se otorga una amnistía para los inmigrantes extra Mercosur. Se declara la emergencia administrativa de la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) y se formula el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria.

-En el año 2005 se prorroga la emergencia administrativa de la DNM y se dispone la regularización migratoria de los nacionales del Mercosur y países asociados.

-En el 2006 se implementa el Programa de Patria Grande; se sanciona la Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado, y se aprueba la Convención Internacional sobre la Protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.

-En el año 2007 se crea el Programa Provincia 25, para fortalecer vínculos del Estado con los argentinos en el exterior.

-En el año 2008 se sanciona la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. También se sanciona una ley que eleva el Programa Raíces a la política de Estado.

-En el año 2009 el Poder Ejecutivo presenta un Proyecto de ley para la Creación del Distrito Electoral Exterior.

-En el año 2010 se sanciona el Decreto reglamentario de la nueva Ley de Migraciones (Decreto 616/10) (Cfr. con Novick 2014: 37).

En el contexto demográfico de la sanción de la ley, según los datos del Censo de 2001, la población total fue de 36 millones de habitantes, siendo la población extranjera una porción que representaba el porcentaje más bajo de la historia del país, un 4,2%, del cual el 60% estaba constituido por migrantes provenientes de países limítrofes.

En el año 2003 se sancionó la Ley de Migraciones 25.871⁵, promulgada de hecho en 2004, y reglamentada en 2010 por el Decreto 616/2010. Dicha ley consagra el derecho a la migración; garantiza el trato igualitario; fomenta el reconocimiento de los derechos humanos de la población migrante, entre los cuales se garantiza el acceso a la salud, asistencia social y educación cualquiera sea la situación migratoria y la condición. Para Novick (2004: 14) “El nuevo modelo nos remite a una sociedad multicultural, integrada en la región e inclusiva, que respeta el derecho de los extranjeros y valora su aporte cultural y social”. Para Domenech (2009) las “políticas de integración” están acotadas a una serie de acciones que tienden a ser “multiculturales” que apuntan al respeto de la llamada “diversidad cultural” y a favorecer el conocimiento mutuo en un marco de convivencia armónico. Así, detalla “Estas iniciativas proponen una interrelación entre ‘locales’ e ‘inmigrantes’ que se limita al ‘conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes’” (Ibídem: 45/46), como se señala en el Artículo 14. Las prácticas, relaciones y políticas realizadas desde la multiculturalidad están atravesadas por la segregación, “el proyecto y proceso de la interculturalidad no tendrá reales posibilidades sin construir modos otros de poder, saber y ser” (Walsh 2005: 27). Desde esta postura, los avances en

⁵ El 27 de enero de 2017 fue modificada por el Decreto de Necesidad y Urgencia 70/2017. La reforma de la ley fue con el fin de reforzar el control sobre la población migrante “con antecedentes delictivos”.

materia legislativa no alcanzan a producir densos cambios sociales. Dicho análisis será retomado en las demás normativas abordadas en el presente capítulo.

El reconocimiento a migrar y lo establecido en materia de Derechos Humanos son unas de las reformas más positivas de la ley, se establece la obligación del Estado de garantizarlo. Lo anterior junto con uno de los objetivos de la normativa referido a contribuir al enriquecimiento y fortalecimiento del tejido social del país es dispuesto en el Artículo 3° inc. c), sumado al inc. e) y f), promover a la integración de la sociedad argentina y asegurar el goce de criterios y procedimientos de admisión no discriminatorios en términos de derechos y garantías. Asimismo, se asegura una efectiva igualdad de trato (Artículo 5°) y un acceso igualitario en las mismas condiciones de protección y amparo y derechos que gozan los nacionales para los inmigrantes y sus familias, en particular lo referido a servicios sociales, como salud, educación, etc., dichas acciones están aseguradas por el Estado en todas sus jurisdicciones (Artículo 6°). Respecto a la educación, en particular el Artículo 7° define que en ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, sin importar el nivel o el tipo de gestión de la institución, se establece que serán las autoridades de los establecimientos educativos quienes deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

En la normativa se establece un trato igualitario entre migrantes y nacionales, el Estado es quien debe asegurarlo, el derecho a la educación de los migrantes debe ser protegido y amparado por el Estado nacional y los Estados provinciales. Es sabido que en la práctica, no todos gozamos del ejercicio de los mismos derechos. Nos preguntamos ¿cómo es la permanencia de los migrantes en las escuelas primarias? ¿De qué manera son respetados sus derechos cuando se pretende una igualdad de condiciones respecto con los nacionales? La ley declara que ninguna escuela puede impedir el ingreso de un

migrante a su nómina de alumnos, si el caso fuera la irregularidad son los directivos de los establecimientos los responsables de orientar a la familia de ese alumno migrante a fin de solucionar su irregularidad migratoria. Esto es para el ingreso que es igualitario, la permanencia en el sistema y el egreso no estarían considerados al menos desde esta normativa. En la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, en su Artículo 15 se aclara que son los organismos del Estado los encargados de arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento en el caso de ser solicitado (dicha ley será analizada en el presente capítulo).

El Decreto 616/2010 reglamenta la Ley de Migraciones 25.871 y sus modificatorias. En el mismo se establece que se resguardará el derecho de los migrantes con acciones y programas tendientes a la integración de los migrantes a la sociedad, reglamentando el Artículo 6°, quienes serán los responsables: Ministerio del Interior en colaboración con otras áreas de gobierno nacionales, provinciales y municipales. Respecto al Artículo 7°, se reglamenta que el Ministerio de Educación será el encargado de garantizar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo dictando normas, en un traspaso de responsabilidades.

II.2.2. Ley de Educación Nacional 26.206

Ambas leyes, de Educación Nacional y de Migraciones, se corresponden respecto a la admisión de alumnos extranjeros en los establecimientos educativos, en el Artículo 143 de la ley mencionada en primer lugar se asegura el cumplimiento del Artículo 7 de la ley señalada en segundo lugar.

La Ley de Educación Nacional 26.206 es sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año, en un contexto político, económico y social común a la Ley de Migraciones 25.871.

En el año 2005 se inició un proceso de cambio de las principales normas que regulaban el sistema educativo a nivel nacional. Con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional 26.068 y la Ley de Financiamiento Educativo

26.075 se realizaron las primeras modificaciones parciales. Esto fue en un contexto de crítica a la Ley Federal de Educación 24.149, sancionada en 1993. Podestá (2004), pedagoga argentina, destaca que el fracaso en la transformación educativa que se pretendió, consistió básicamente en que se cambiaron los nombres, los documentos que orientan el trabajo docente, los diseños, pero no las prácticas efectivas de los docentes. Dichas prácticas no se modificaron porque no se contó con el apoyo convencido de los maestros en la implementación de las modificaciones que se pretendieron desde la letra de la ley 24.149 (Cfr. con Podestá 2004:16). La Ley de Educación Nacional 26.206 reemplaza la ley sancionada en la época del presidente Menem, de esta manera el cambio realizado en las normativas que regulan el sistema educativo a nivel nacional fue total, sin embargo, como sostiene Podestá, la modificación fue en la normativa no implicó grandes transformaciones al nivel de las prácticas docentes.

Dentro de las primeras Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se destaca el documento que dio origen a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). El fin fue avanzar en el establecimiento de lineamientos generales y objetivos en concordancia con el discurso general del gobierno referido a reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes. Se realizó un diagnóstico de la situación educativa en donde se destacó que las condiciones de desigualdad social provocaron un sistema segmentado en circuitos diferenciales de calidad de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. Como el objetivo fue lograr que el sistema educativo tuviese bases comunes y equivalentes de aprendizajes para todos los alumnos se crearon los núcleos de aprendizajes prioritarios que serían para todos los niveles y como punto de partida y referentes para la práctica pedagógica docente, la orientación para los programas que emprende el ministerio nacional y los acuerdos que se formalizaran con la provincias y para los procesos de evaluación y la participación de la familia (Cfr. con Nosiglia 2007:116). El contenido de los NAP será analizado al final del capítulo.

La estrategia de legitimación del contenido de la ley fue realizada por medio de un debate popular que pretendió ser participativo. La primera fase se extendió entre mayo y septiembre de 2006, el objetivo fue recoger opiniones del primer documento titulado "Ley de Educación Nacional hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción". A partir de los aportes recogidos se redactó el anteproyecto de ley que inició la segunda fase de la consulta entre los meses de septiembre y noviembre para luego elevar al congreso el Proyecto de Ley de Educación Nacional. Las críticas al proceso previo a la sanción de la ley cuestionaron el escaso tiempo dedicado al debate popular y a la poca información que se dispuso para el debate (Nosiglia 2007 y Sirvent 2006).

En la Ley de Educación Nacional 26.206 se promueve la valoración de la multiculturalidad y el respeto a la diversidad cultural. Se establece que se respetará la diversidad cultural abierta a la integración regional y latinoamericana (Artículos 8 y 11, inc. d); no se admitirá ningún tipo de discriminación (Artículo 11, inc. f); se desarrollarán políticas de promoción de la igualdad a fin de enfrentar situaciones de estigmatización y otras formas de discriminación ya sea por cuestiones culturales, étnicas que afecten el pleno ejercicio del derecho a la educación (Artículo 79). El Estado garantiza las condiciones tanto materiales como culturales para que todos los alumnos, independientemente de su identidad cultural o su origen social logren aprendizajes de buena calidad (Artículo 84). La estructura del Sistema Educativo Nacional es comprendida por 4 niveles y 8 modalidades. Los niveles son: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior. Las modalidades pueden ser dentro de uno o más niveles educativos, son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común. El objetivo es dar respuestas a particularidades con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Las modalidades son: Educación Técnico profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y

Hospitalaria (Artículo 17). El análisis de la normativa se realizará para el nivel primario y agrupado en temáticas:

II.2.2.1. Cumplir con la normativa

Respecto a los derechos y obligaciones de los docentes que se establecen en el Artículo 67, destacamos en el inc. e) la obligación de proteger y garantizar los derechos de los niños, las niñas y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061⁶.

Las obligaciones que tienen los y las docentes son muchas, en ocasiones los grupos de alumnos son numerosos, en las aulas no hay el equipamiento necesario para desarrollar la clase, las condiciones edilicias no son las propicias y tantas otras situaciones por las que atraviesan los y las docentes en todas las escuelas. En esta tesis nos preguntamos por las prácticas docentes en escuelas del área central de la ciudad de Rosario, según lo dispuesto en la normativa, los docentes, junto con otras autoridades estatales, son los que deben cuidar del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

En el Capítulo II de la ley referido a la formación docente, título V Políticas de promoción de la igualdad educativa, se establece:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, *fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de*

⁶ La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. N° 26.061, será analizada en el presente apartado en función de lo establecido en el Artículo precedente.

género o de cualquier otra índole, *que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación* (Artículo 79, la cursiva es nuestra).

Desde la igualdad educativa se pretende combatir todas las formas de discriminación, en esta oportunidad se destacan la injusticia, marginación y estigmatización. Las causas señaladas refieren a factores culturales, étnicos, etc. que pueden afectar el pleno ejercicio del derecho a la educación. Es decir que la discriminación atenta directamente contra el derecho puesto en acto en las instituciones. Los docentes son formados dentro de una clara conciencia de los peligros de la discriminación.

II.2.2.2. La interculturalidad, una modalidad

Parecería que desde la letra de la normativa se entiende a la interculturalidad desde la modalidad de EIB; se hace referencia sólo en este punto como necesario para un grupo determinado de la población: los pueblos originarios. La modalidad comprende a los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, garantizando el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, etc. (Artículo 52). Dentro de los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional para los pueblos indígenas se asegura el respeto a “su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (Artículo 11 inc. ñ).

El planteo está formulado a partir la diferencia entre “nosotros” y “ellos”. Es “su lengua”, “su identidad étnica”, “su cosmovisión”, no la “nuestra”. El punto de partida de la interculturalidad en el documento es la otredad. “La otredad es condición normal de la convivencia social y la base de toda identidad colectiva” (Margulis 1999: 44). Toda sociedad implica un *nosotros*, que se delimita a partir de sus diferencias con respecto a *otros* que resultan excluidos de esa identidad social. La distancia, tanto social como simbólica,

que separa a los *otros* del *nosotros* puede ser más o menos amplia y puede variar en su carga afectiva y valorativa (Cfr. con Margulis 1999: 44). Pensar en escuelas específicas para grupos determinados por ser diferentes es, desde esta perspectiva, acrecentar la distancia.

Se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el CFCyE, serán quienes definan los contenidos curriculares comunes. Los mismos deberán promover, además del respeto por la multiculturalidad, “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” (Artículo 54). En el Artículo citado anteriormente se dispone que se definan los contenidos comunes para todas las escuelas que promuevan el conocimiento de las culturas originarias para poder valorar y comprender la diversidad cultural, aunque no se especifica en qué niveles ni modalidades. Nos preguntamos, ¿en qué medida dar a conocer la cultura de “otros pueblos”, en este caso los pueblos originarios, es suficiente para poder valorar y comprender la diversidad cultural como algo positivo?

II.2.2.3. Los migrantes en la escuela

Los alumnos en condición migratoria son nombrados en la ley en dos oportunidades, como población rural migrante (Artículo 50, inc. d) y sobre el final, específicamente en el capítulo sobre disposiciones transitorias y complementarias. Según lo establecido en la normativa, se deberá permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto a fin de que se garanticen tanto el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, “atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante” (Artículo 50). En este caso, se hace referencia a la población de migrantes internos en el territorio nacional y a las situaciones específicas de ciertas regiones del país. Los migrantes internacionales se encuentran contemplados específicamente en el Artículo

143, donde se establece que en todos los niveles desde el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se deberá

(...) garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el Artículo 7° de la Ley N° 25.871 (Artículo 143).

II.2.2.4. Los contenidos a enseñar

La ley fija los criterios para definir los contenidos comunes a enseñar en todo el territorio nacional. Un objetivo es brindar una formación ciudadana comprometida con la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los Derechos Humanos (Artículo 11 inc. c). En lo que respecta a la educación primaria, se establece que un objetivo es “una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Artículo 27 inc. h).

En las disposiciones generales de la calidad de la educación se establece que independientemente del origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural, el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad (Artículo 84). Se dispone que como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones se deberá enseñar:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la *construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad*.
- e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia

con el artículo 54 de la presente ley (Artículo 92, la cursiva es nuestra).

En coherencia con los otros Artículos, desde la ley se promueve la construcción de una identidad nacional basada en el respeto a la diversidad que deberá empezar en las instituciones educativas; lugar donde, en ocasiones, niños y niñas de diferentes nacionalidades conviven al menos cinco horas, cinco días a la semana. Nos interesa en esta tesis analizar en qué medida el respeto a la diversidad se desarrolla en las escuelas primarias.

II.2.2.5. Valores que promueve la norma

La igualdad, el respeto a la diversidad cultural, el respeto de las diferencias, y la no discriminación son valores promovidos en la letra de la ley.

Se aspira a que cada educando pueda definir su proyecto de vida basado en valores de “libertad, paz, solidaridad, *igualdad, respeto a la diversidad*, justicia, responsabilidad y bien común (Artículo 8°, la cursiva es nuestra).

En un contexto abierto a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana, en el Artículo 11 se destaca el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales que son reconocidos como valores centrales para fortalecer la identidad nacional (inc. d). Para asegurar la no discriminación por motivos de género, puntualmente señalados en la ley, o por otros motivos, se asegurarán el respeto a las diferencias entre las personas y las condiciones de igualdad (inc. f), sumado a que la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación será promovida en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (inc. v).

Con todas estas acciones, se tiende a que los educandos puedan, por medio de la comprensión de la no discriminación, aceptar y respetar las diferencias. En escuelas primarias a las que asisten alumnos migrantes, estos valores resultan cruciales. Es allí donde los niños y las niñas aprenden a convivir con otros y a practicar actitudes inclusivas.

En la Ley de Educación Nacional se pretende una integración latinoamericana desde una identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural, el Estado garantiza buenos aprendizajes independientemente del lugar de origen o identidad cultural de los alumnos. La igualdad de oportunidades, el rechazo a todo tipo de discriminación y estigma son ideas presentes a lo largo de la normativa. Se establece conforme al Artículo 7° de la Ley de Migraciones 25.871 que se deberá permitir el acceso, permanencia y egreso de alumnos con documentación de sus países en el caso de no contar con DNI. Los migrantes ligados a la población rural son parte de otro contexto, según lo establecido en la ley, para dichos grupos se permiten distintos modelos de educación con el fin de poder atender a las necesidades educativas de la población rural migrante. Sin embargo, en los otros niveles y modalidades del sistema educativo también hay alumnos migrantes internacionales cuyas necesidades educativas no se encuentran contempladas en la normativa nacional que sí demuestra estar acorde a la ley 25.871 en otros aspectos.

II.2.3. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061

Esta ley fue sancionada, promulgada y publicada en 2005. Con dicha normativa se derogó la Ley Patronato de Menores 10.903 sancionada en 1919. Un claro antecedente a la necesidad de modificar la antigua legislación fue en 1990 cuando la Argentina suscribió la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

En la letra de la normativa se entiende a la máxima satisfacción integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en la ley como interés superior del niño, niña y adolescente (Artículo 3°). En el inc. c) del mismo Artículo se establece que se debe respetar el pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural. Las niñas, niños y adolescentes tienen “derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; *a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio,*

vejatorio, humillante, intimidatorio.” (Artículo 9°, la cursiva es nuestra) Más adelante se reconoce el derecho a ser respetados en su dignidad, reputación y propia imagen (Artículo 22).

En las escuelas, lugar de encuentro de los sujetos de derechos de esta ley, suelen ocurrir situaciones de discriminación, burla, rechazo y exclusión. Acorde a las otras normativas a nivel nacional analizadas en este capítulo, el reconocimiento en la letra de las leyes de actos de discriminación y la declaración de valores que tienden al respeto y a la igualdad intentan marcar un rumbo diferente en la sociedad. En cuanto al derecho a la identidad se establece que,

Las niñas, niños y adolescentes tienen *derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia, (...)* (Artículo 11, la cursiva es nuestra).

En el Artículo anterior estarían contemplados los derechos de la población migrante que son los que suelen tener otra lengua de origen, identidad, nacionalidad diferente que, según el grado de otredad, serán más distantes o cercanos respecto de sus pares.

El Derecho a la educación es reconocido en el Artículo 15, se destaca el derecho a que sea respetada su identidad cultural y su lengua de origen fortaleciendo los valores de identidad cultural. Se establece que,

Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento. Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación

debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente (...) (Artículo 15).

La aplicación de esta normativa es para todos, las niñas, los niños y adolescentes sin discriminación, la cual pudiera estar fundada en motivos raciales, de color, idioma, cultura, origen social o étnico, apariencia física o cualquier otra condición del niño, niña o de sus padres o de sus representantes legales (Artículo 28). Este principio de igualdad y no discriminación hace referencia no sólo a la condición de los niños y las niñas, sino también a la de sus padres. Los motivos señalados en la ley por los cuales se podría ser víctima de discriminación son numerosos, fueron señalados los que resultan afines a la temática de estudio de la presente investigación.

Quienes tienen que garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos y garantías reconocidos en esta normativa son los organismos del Estado, adoptando las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole (Artículo 29). Se señala que

Los miembros de los establecimientos educativos y de salud, públicos o privados y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de derechos de las niñas, niños o adolescentes, deberá comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión (Artículo 30).

El deber de comunicar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas que tienen los docentes y directivos y el resto de los miembros de los establecimientos educativos se señala con firmeza. El artículo 67, inc. e) de la ley de Educación Nacional establece que es la obligación de los docentes hacer cumplir los derechos de sus alumnos. La obligatoriedad escolar es de los 5 años (nivel inicial) a los 18 años (finalización de la educación secundaria) (Artículo 16 de la Ley 26.206). Según la letra de esta ley, todos las niñas y los

niños deberían de tener garantizados sus derechos, desde el Estado se destaca al docente como actor clave en esta temática, tanto en el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos. Una permanencia en la que se respeten la plenitud de sus derechos.

Desde la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 se reconoce que existen diferentes familias, costumbres y culturas, las cuales deben ser respetadas. Es un derecho no ser discriminado ni humillado, se tiene derecho al idioma de origen, a que sea respetada la identidad de cada uno. Entre los posibles motivos causantes de la discriminación se destacan: raciales, color, idioma, cultura, origen étnico, apariencia física, sea del niño, la niña o de sus padres. La idea de raza en la letra de la normativa da cuenta de que aún persisten ciertos ideales estigmatizantes, aun cuando lo que se pretende es combatirlos. Los otros motivos destacados podrían bien describir situaciones que suelen tener como protagonistas a migrantes en edad escolar. Una vez más, el cumplimiento de estos derechos tiene que ser garantizados por todos, específicamente por los organismos del Estado y sus trabajadores, como ser la escuela y sus docentes.

II.3. Normativas y programas provinciales

La Provincia de Santa Fe carece de ley de educación. La normativa a partir la cual se establecen los derechos y obligaciones de todos los actores del sistema educativo es la nacional.

En materia de legislación educativa nacional la Ley 1.420 de Educación Común de 1884 se mantuvo vigente hasta 1996 cuando comenzó a regir la Ley Federal de Educación 24.195 hasta 2006, por la sanción de la normativa actual de educación nacional. En 1978 se transfirieron a las provincias todas las escuelas de enseñanza primaria dependientes del Consejo Nacional de Educación (Ley 21.809). Por tal motivo, las escuelas primarias, desde hace varias décadas dependen de cada provincia y la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El primer decreto de educación en la Provincia de Santa Fe es del año 1884, motivado por la Ley Nacional 463 de 1871, el cual confiaba al "Consejo de Instrucción Primaria" la dirección y administración de la educación. En el año 1886, dos años después de la Ley 1.420, la Legislatura sanciona la primer Ley Escolar de la Provincia de Santa Fe. En 1934, y por un breve lapso, se sanciona la Ley de Educación Común, Normal y Especial 2.369. La vigencia de esta normativa es interrumpida por la intervención general de la provincia. En junio de 1956 se promulga el Decreto-Ley 8.199 el cual restituye la antigua ley. En 1958 se sanciona la Ley 4.877. Años después, durante la última dictadura militar (1976-1983), la provincia es intervenida una vez más. Con la recuperación de la democracia no se decreta una nueva normativa de educación provincial.

Sí se han promulgado recientemente leyes vinculadas a la niñez, la Ley 12.967 es sancionada por la Legislatura de la Provincia de Santa Fe bajo el título "Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" en el año 2009. Anteriormente estuvo en vigencia el Código Procesal de Menores (Ley 11.452) desde 1996.

La normativa jurisdiccional en su Artículo 1° adhiere a la Ley nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061. A partir de los artículos que establecen derechos y obligaciones referidos a la educación, realizamos un cuadro comparativo entre las dos leyes a fin de destacar qué es lo que se modifica en la normativa jurisdiccional respecto de la nacional.

Tabla 5. Ley 26.061 y Ley 12.967: diferencias entre los niveles nacional y provincial.

Tema	Diferencias	
	Ley Nacional 26.061	Ley Provincial 12.967
Principio de igualdad y no discriminación	Art. 28 Posibles motivos causales de la discriminación son: color y salud	Art. 3 Posibles motivos causales de la discriminación son: género y orientación sexual
Derecho a la identidad	Art. 11 Derecho a la cultura de su lugar de origen	Art. 11 Derecho a su cultura y a su orientación sexual
Derecho a la educación	Art. 15 Derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia.	Art. 14 Agrega el derecho a la educación laica.
		Art. 15 El Estado provincial debe asegurar: Inc. c) El derecho a ser respetado por los integrantes de la comunidad educativa. Inc. k) Que en el proceso educativo se respeten <i>los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos de la comunidad en que se desarrolla</i> la niña, niño o el adolescente. Inc. l) La adopción de lineamientos curriculares acordes a sus <i>necesidades culturales</i> que faciliten la integración social y fomenten el respeto por la diversidad (La cursiva es nuestra).

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las leyes N°12.967 y N°2.6061.

El interés superior de la niña, el niño o el/la adolescente es esbozado de la misma manera en ambas leyes, en la nacional en su artículo 3 y en la provincial en su artículo 4. Dicho análisis fue expuesto en el apartado anterior.

El deber de comunicar, analizado en el apartado anterior, es igual en las dos normativas, sólo que en la ley provincial se establece que el procedimiento de comunicación debe garantizar la integridad física tanto del denunciante como de su grupo familiar. A lo anterior se agrega que toda persona que tome conocimiento de la vulneración de los derechos de las niñas, niños o adolescentes tiene el deber de comunicarlo a la autoridad competente (Artículo 27).

En el principio de igualdad y no discriminación, los posibles motivos causales de la discriminación son los mismos en ambas legislaciones, a excepción de dos: en la normativa nacional, el color y la salud y en la provincial el género u orientación sexual de la niña, niño o adolescente. En el derecho a la identidad en la ley nacional se relaciona la cultura con el lugar de origen y en la provincial con el derecho en la orientación sexual y a su cultura.

Respecto al derecho a la educación, en la normativa provincial se agrega el contenido del Artículo 15, en donde se incluye el derecho a que se respeten los valores culturales, étnicos e históricos de la comunidad en la cual se desarrolle la niña, niño o adolescente. No estarían contemplados los procesos educativos de los migrantes en las escuelas pertenecientes a la educación común (Artículo 17 de la ley 26.206) los cuales en ocasiones suelen ser los únicos pertenecientes a un país de nacimiento distinto al resto del curso. Otra diferencia entre ambas normativas es que en la provincial se introduce el derecho a la educación laica, en la nacional no se hace referencia. Por otro lado, la distancia que debe existir entre la escuela y la residencia del alumno en la ley nacional está contemplado, se señala que deben ser cercanos unos de otros; en el nivel jurisdiccional no se hace referencia.

II.3.1. Normativa base para el sistema educativo en Santa Fe

Se analizaron las principales leyes que rigen en el sistema educativo en Santa Fe según tres ejes centrales en la problemática de estudio de esta tesis: interculturalidad, desigualdad/igualdad y respeto a la diversidad e inclusión. Los criterios por los cuales se seleccionaron y abordaron los ejes para el análisis de las leyes tienen el siguiente fundamento:

Para el eje intercultural, desde la definición de Walsh (2009) las tres perspectivas que identifica la autora: la interculturalidad relacional, la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

Para el segundo eje, concepción de la inclusión de la diversidad: desigualdad/igualdad, se partió de entender a las normativas como un intento de resolver situaciones en la sociedad. Novick (2014) define al concepto de ley entendido como “el elemento ideológico-concreto que elaboran los grupos, que en un determinado momento histórico detenta el poder político para explicar, comprender y legitimar un conflicto específico de intereses, intentando mediante la ley resolverla a su favor” (Ibídem: 20). En la diada desigualdad/igualdad una es primero, es decir, al reconocer una desigualdad, se proponen acciones que promuevan la igualdad.

Therborn (2006) distingue tres tipos: desigualdad vital, desigualdad existencial y desigualdad de recursos. Partiendo de estas concepciones, se analizan los tipos de desigualdades contemplados en la ley al establecer derechos igualitarios.

El tercer eje de análisis es referido a las acciones concretas de inclusión social y respeto a la diversidad, entendiendo dichas acciones como el pleno acceso a derechos civiles, económicos, sociales y culturales.

La información se organizó en una tabla, la misma se presenta a continuación.

Tabla 6. Análisis de Leyes referidas a la educación.

Año	Ley	Artículo	Ejes de Análisis		
			Modo de definir la interculturalidad	Concepción de la inclusión de la diversidad: Desigualdad/Igualdad	Acciones concretas de inclusión social y respeto a la diversidad
2005	N° 26.061	3 inc.	X	X	El respeto al pleno desarrollo de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.
		9	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: Derecho a no ser sometido a trato discriminatorio, humillante, violento.	La persona que tome conocimiento de malos tratos, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la ley. Los organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral que promuevan la recuperación de todos los niños, las niñas y adolescentes.

		11	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: Derecho a la identidad. Derecho a un nombre, una nacionalidad, a su lengua de origen, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia.	X
2006	N° 26.206	8	X	IGUALDAD DE RECURSOS: Brindando oportunidades para que cada educando forme su proyecto de vida	X
		11. inc. f	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: No admitir discriminación.	X
		11. inc. v	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: Promoviendo la no discriminación en todos los niveles y modalidades.	Promoviendo la comprensión del concepto de todas formas de discriminación en todos los niveles y modalidades.
		17	Ligada a la lengua: EIB. Funcional.	IGUALDAD RECURSOS: Dando respuesta a los requerimientos específicos y atendiendo a las particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextuales.	Creación de escuelas con una modalidad específica para un tipo de población.
		27, inc. h	X	X	Formación ética que habilite una ciudadanía responsable en valores de igualdad, respeto a la diversidad, solidaridad.
		79	X	X	El CFE (Consejo Federal de Educación) con el Min. Ciencia y Tecnología fijaran políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores culturales, geográficos, étnicos, que afecte el ejercicio pleno del derecho a la educación.
2009	N° 12.967	4 inc. c	X	X	El respeto al pleno desarrollo de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.

		11	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: Derecho a la identidad. Derecho a un nombre, una nacionalidad, a su lengua de origen, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia.	X
		15 inc L	X	IGUALDAD EXISTENCIAL: Fomentar el respeto por la diversidad en los lineamientos curriculares	La adopción de lineamientos curriculares acordes a sus necesidades culturales en todos los niveles del sistema educativo; el Estado provincial lo asegura.

Fuente: Elaboración propia a partir de las leyes nacionales y provinciales y los ejes de análisis señalados. Nota: Se indicó con una X los temas no abordados en las leyes según los ejes propuestos.

La interculturalidad es entendida exclusivamente desde la EIB, en donde la necesidad del bilingüismo es fundamental, no se proponen cambios al interior del sistema, por lo tanto es funcional al mismo.

En los tipos de igualdad que se pueden identificar en las leyes, la igualdad existencial estaría presente en la mayoría de los Artículos, la misma responde a los grados de libertad, derechos, respeto a la dignidad y a la identidad.

La igualdad de recursos incluye el saber que parte de los conocimientos presentados en la escuela, lo establecido en las normativas respecto a los contenidos a enseñar responden a esta igualdad.

La igualdad vital se presenta de manera transversal, es a la que aspiran los Artículos de las tres normativas al propiciar una sociedad en donde no sea admitida la discriminación ni los malos tratos. Las buenas relaciones sociales son importantes en este sentido. Para poder asegurar una igualdad vital es necesario que los procesos de exclusión sean cada vez menos recurrentes.

Las acciones concretas de inclusión social y respeto a la diversidad que se proponen en las leyes son abarcativas en varios aspectos. El respeto de los derechos de las niñas, niños y adolescentes es central para el ejercicio de los mismos. El deber de comunicar por parte de las personas que sepan que son violados los derechos de las niñas, niños y adolescentes carga de

responsabilidades explícitas a todos los ciudadanos y en especial a aquellos que trabajan con la población en cuestión como lo son los educadores. Se fomenta que se comprenda el concepto de todas las formas de discriminación en todos los niveles del sistema educativo.

Otra acción concreta es la propuesta en la Ley 26.206 con la creación de escuelas para alumnos bilingües, ligadas a los pueblos originarios. Si bien en esta acción se reconoce la igualdad de recursos, en esta tesis consideramos que la modalidad de EIB acrecienta las diferencias entre los grupos.

Destacamos la importancia dada en los contenidos de formación ética del Artículo 27, inc. h de la Ley 26.206, a la enseñanza de ciertos valores. En dicha normativa se entiende por ciudadano responsable a aquellos que tienen valores de igualdad, respeto a la diversidad, solidaridad. La normativa establece que estos valores serán enseñados en todas las escuelas, en todos los niveles y en todas las jurisdicciones.

En la Ley de Educación Nacional 26.206 se establece que deberán fijarse políticas de promoción de la igualdad educativa. Por el Decreto 115/2010, cuatro años más tarde de la sanción de la ley, se sostiene que “con el fin de perfeccionar el uso de los recursos públicos incrementando la calidad de la acción estatal, corresponde efectuar un reordenamiento estratégico general en la jurisdicción, que permita concretar las metas políticas definidas para el área educativa”. En su Artículo 1° se detalla cómo quedará conformado el Ministerio de Educación. Se crea la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) destinada a resolver desigualdades que sean de carácter social, económico y educativo que dificulten o imposibiliten el acceso al derecho a la educación.

Desde el Estado provincial se asegura que se deberán adoptar contenidos curriculares que respondan a las necesidades culturales de los alumnos en todos los niveles. Nos preguntamos si verdaderamente este derecho es atendido en las escuelas cuando en un mismo aula las diferencias culturales entre unos y otros pueden resultar profundos.

II.3.2. Política educativa provincial

En Santa Fe, la política educativa se rige por un Plan de Educación Provincial (2012-2016) en el cual se enuncian tres ejes que orientan la política: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social; se promueven las trayectorias educativas inclusivas, la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y la convivencia democrática. La concepción de educación es entendida como promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano, igualadora tanto en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. En el siguiente cuadro se sintetiza lo expuesto:

Figura 1. Organización Política educativa de Santa Fe.



Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura de los documentos referidos a la política educativa de la provincia de Santa Fe.

Las seis líneas estratégicas son las que permiten la articulación de los planes, programas y acciones con los que se dan respuesta a los desafíos de la educación en la provincia. Las líneas estratégicas son:

-Línea estratégica I. Planificación, articulación e investigación educativa: Se utiliza la investigación y la planificación como herramientas de gestión en un marco de procesos de diálogos colectivos y consensos.

-Línea estratégica II. Política integral para la docencia: Propuesta de formación continua, como el Programa Escuela Abierta, cuyo objetivo es mejorar las condiciones laborales y de los docentes, la formación permanente y la jerarquización de la profesión.

-Línea estratégica III. Trayectorias educativas inclusivas y de calidad: Garantizando el ingreso, permanencia, aprendizajes y egreso del sistema educativo es el comienzo para una sociedad igualitaria.

-Línea estratégica IV. Innovación para la calidad educativa: La propuesta pedagógica de Jornada Ampliada en educación primaria, Eureka, Santa Fe. Feria de Ciencias y Tecnologías, y el programa Tramas Digitales.

-Línea estratégica V. Formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo: Es una formación secundaria que facilita la inclusión de los procesos laborales y productivos de la provincia; se propicia el desarrollo igualitario y justo.

-Línea estratégica VI. Estrategias para la calidad institucional: Un modelo de gestión escolar simple, ágil y eficaz.

Con la finalidad de poner en práctica la política educativa y de que los ejes educativos sean acciones que se desarrollen en la provincia, se llevan adelante 6 programas de acción, los mismos son:

-*Vuelvo a estudiar*. Destinado a incluir y contener a los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar. Se desarrolla en la educación secundaria.

-Jornada ampliada: La ampliación del tiempo escolar⁷ con el objetivo de generar condiciones para mejorar la escolarización de niños y niñas de cuarto y quinto grado de la educación primaria, con un encuadre curricular que promueva el equilibrio entre las ciencias, la cultura, los juegos, la tecnología y lo artístico.

-Escuela abierta: Se recuperan los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación. Es un programa de formación a docentes en ejercicio, situado y en contexto, a la que acceden en horario de trabajo y de forma gratuita.

-Continuidad de los aprendizajes: El programa es creado para garantizar y facilitar el pasaje entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Escuela Primaria. El objetivo es brindar herramientas de gestión a los equipos directivos para atender y mejorar las trayectorias escolares.

-Lazos: es el programa de capacitación y prevención de adicciones y violencias en el ámbito escolar.

-Coros y orquestas: Programa Orquestas y Coros Infanto-juveniles que se desarrolla en la provincia desde el año 2009 como una política de Estado, de articulación intersectorial y territorial y de inclusión socioeducativa entre el Gobierno y las distintas organizaciones de la sociedad civil, destinado a sectores de bajos recursos económicos. El proyecto cuenta con un equipo central perteneciente desde el 2010 a la Dirección de Políticas Socio-Educativas del Ministerio de Educación de la Nación⁸.

⁷ Estos es según lo estipulado en el Artículo 8 de la Ley de Educación nacional 26206, donde se establece que: Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

⁸ Desde Nación, el proyecto es parte de las acciones del Estado según lo estipulado en los Artículos 79 y 80 de la Ley de Educación Nacional 26.206. El decreto por el cual se crea la Dirección de Políticas Socio- Educativas del Ministerio de Educación de la Nación es el 115/2010.

Con las líneas estratégicas se dan respuesta a los desafíos propuestos en la política educativa de la provincia. La línea tres: trayectorias educativas inclusivas y de calidad, responde a la construcción de una sociedad más igualitaria, para ello se propone garantizar el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo y que las trayectorias escolares de los alumnos resulten inclusivas y de calidad.

En los seis programas de acción no se identifican tareas tendientes a la igualdad por diversidad de origen como es el caso de los alumnos migrantes. Las acciones propuestas refieren: a la deserción de los alumnos de escuela media y su vuelta a la escuela; la prevención de adicciones y violencia en el ámbito escolar, la ampliación de la jornada escolar para cuarto y quinto grado de la escuela primaria; capacitación a docentes; el pasaje entre Nivel Inicial al Primer Ciclo de la Escuela Primaria, y el programa Orquestas y coros Infanto-juveniles destinado a una población con bajos recursos económicos.

La interculturalidad crítica propone “(...) impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas potencialmente en disputa” (Walsh 2005:45). Desde esta perspectiva, es necesaria la construcción de discursos, estructuras, instituciones, programas y lineamientos diferentes dentro de un lugar político que lo albergue. En la línea estratégica II referida a la política integral para la docencia se podría avanzar en una interculturalidad crítica al abordar temáticas afines en las capacitaciones docentes.

II.3.3. El debate por una ley de educación provincial: los proyectos

El recorte temporal para el análisis de las normativas en esta tesis de 2003-2015, sin embargo, creemos necesario abordar lo cuatro Proyectos de Ley de Educación Provincial Santa Fe de 2016. Los mismos fueron presentados por: UCR: Diputado Boscarol; Frente Progresista: Diputado Giustiniani; Frente Amplio Progresista: Diputada Benas y por el Frente Social y Popular (FSP): el

proyecto presentado por el Diputado del Frade. Creemos necesario destacar los artículos propuestos que refieren a la interculturalidad, diversidad, migraciones, ya que desde ésta legislación se establecen los lineamientos a seguir en un futuro próximo en la provincia.

-UCR, Diputado Boscarol. Art. 3: Estado Provincial garante de igualdad. Art. 5: No se admite ningún tipo de discriminación. Art. 6: Respeto a la diversidad.

-Frente Social y Popular, (FSP) Diputado del Frade: Art. 9, inc. a) No se admite ninguna forma de discriminación. Inc. h) Interculturalidad entendida como garante de la lengua originaria de los migrantes. Inc. i) Inclusión respetando la orientación cultural y nacionalidad. Art. 54. Creación de escuelas interculturales bilingües para pueblos originarios y migrantes. Art. 86. Promoción de la igualdad educativa.

-Frente Progresista, Diputado Giustiniani: Art. 7: La educación es igualitaria, intercultural y plural. Respeto a los pueblos originarios. Rechazo de todo tipo de discriminación. Art. 15, Funciones del sistema educativo; inc. m) Promover el respeto de los derechos humanos sin discriminación de raza, etnia, identidad. r) Asegurar a los pueblos originarios el respeto a su lengua, promoviendo la interculturalidad en todos los educandos.

-Frente Amplio Progresista, Diputada Benas: Art. 2: La educación es una herramienta para reafirmar el respeto a la diversidad cultural. Art. 8: La Educación Pública Santafesina respeta las distintas culturas. Art. 14, inc. m) Construir prácticas institucionales y pedagógicas que rechacen todo tipo de discriminación por raza, etnia, caracteres físicos. Art. 82: Se reconoce la necesidad de que la educación será participe de la construcción y transformación de la cultura.

Aún no se ha aprobado la ley de educación provincial de Santa Fe, los proyectos no muestran estar enmarcados en una interculturalidad crítica. Todos

acuerdan en la no discriminación, el respeto a la diversidad cultural y la interculturalidad ligada al bilingüismo de los pueblos originarios. Se propone la creación de escuelas bajo la modalidad de EIB para migrantes y pueblos originarios, acción tendiente a la segmentación del Sistema Educativo Santafesino, se indica que para los diferentes, los que tienen otras culturas se creen otras escuelas. Si bien la Ley de Migraciones 25.871 se basó en un proyecto presentado por Giustiniani, quien entonces era diputado nacional, en su propuesta de ley de educación para la provincia no se evidencian cambios sustanciales respecto a los otros proyectos en lo que refiere a la interculturalidad.

II.4. De Nación a la escuela: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

La necesidad de la creación de los NAP fue sustentada en los cambios en las legislaciones como fue expuesto en el apartado del análisis de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Los NAP⁹ para la Educación Inicial y Secundaria fueron aprobados en diferentes sesiones del CFCyE, en etapas sucesivas entre los años 2004 y 2011, por las autoridades educativas de las jurisdicciones. Fue un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares que estuvo atravesado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 que modificó la estructura del sistema educativo argentino y cambió la denominación de los niveles (Artículo 17). En la anterior normativa, la Ley Federal de Educación 24.195, la estructura del sistema educativo se organizó en ciclos para la educación primaria. Primero, segundo y tercer grado formaron parte del Primer Ciclo de la Educación

⁹ Durante el transcurso del 2016 en algunas escuelas de la provincia de Santa Fe se comenzó a trabajar con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC), un documento elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia, que se hará extensivo a todas las escuelas santafesinas en 2017.

General Básica (EGB); cuarto, quinto y sexto grado, fueron el Segundo Ciclo de la EGB y séptimo, octavo y noveno el Tercer Ciclo de la EGB. Dado que los primeros NAP son anteriores a la Ley 26.206, están estructurados en ciclos. Luego del cambio de la normativa a nivel nacional, se actualizaron las denominaciones en los nuevos NAP, sin que ello implicara una modificación de los acuerdos previos a la sanción de la mencionada Ley. Sumado a lo anterior, en la Ley 26.206 se establece que el CFCyE junto con el Ministerio de Educación definirá los contenidos y núcleos de aprendizajes prioritarios. Partiendo de lo anterior, los NAP buscan dar unidad al sistema educativo argentino en los aprendizajes. De manera que “todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia a su ubicación social y territorial” (Resolución CFCyE 214/04, Anexo: 1).

Los NAP aspiran a una base común para la enseñanza en todo el país: parten de la Resolución N° 225/04, en la cual se establece un acuerdo en el CFCyE, entre el Ministerio nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo es una educación igualitaria sin desatender las particularidades jurisdiccionales.

En un marco de conciencia de la diversidad cultural y búsqueda por la igualdad de derechos, en el documento de los NAP se impone “asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas” (NAP 1° ciclo: 9). Desde esta postura, se estarían contemplando en las diversas poblaciones a los grupos de migrantes internacionales y con ello al reconocimiento y valoración de sus particularidades que pueden ser desplegadas en las escuelas primarias. El texto citado anteriormente continúa haciendo alusión a lo relacional y al conflicto. “La educación intercultural y el bilingüismo debe reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflicto, entre grupos culturalmente diversos en distintas

esferas sociales” (Ibídem: 9). La interculturalidad relacional hace referencia al contacto entre culturas, que puede darse tanto en condiciones de igualdad como de desigualdad. El problema reside en que esta perspectiva oculta y minimiza tanto la conflictividad como los contextos de dominación, poder y colonialidad continúa en que se lleva a cabo la relación (Cfr. con Walsh 2009:6). Si bien se reconoce la diferencia con la Ley de Educación Nacional 26.206 en la cual se hace mención a la multiculturalidad, en los NAP la incorporación del concepto de interculturalidad es desde una perspectiva relacional y también funcional. El fragmento referido a la interculturalidad en documento culmina proponiendo que las acciones que se orienten al trabajo con los NAP deben fortalecer al mismo tiempo los elementos definitorios de una cultura común y lo particular que abran una reflexión profunda y crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular.

En el siguiente cuadro se analizan los principales temas referidos a pueblos indígenas, minorías y migrantes en las propuestas para la Educación Primaria.

Tabla 7. Los principales temas de los NAP

Año	NAP	Principales temas que refieran a grupos de migrantes.
2004	1° ciclo EGB Educación primaria: 1°, 2° y 3°. Ciencias Sociales.	1°, 2° y 3°: El conocimiento de la vida cotidiana de distintos grupos sociales. Iniciar el conocimiento de diferentes contextos sociales, culturales.
2005	2° ciclo EGB Educación primaria: 4°, 5° y 6°. Ciencias Sociales.	4°: el conocimiento de costumbres, etc. De la propia comunidad y de <i>otras</i> , para favorecer el respeto hacia los modos de vida de culturas diferentes. 5°: La identificación de diferentes formas culturales del pasado y del presente en la Argentina. 6°: Las políticas implementadas durante la segunda mitad de S. XIX y

		principios del S. XX, <i>aliento a la inmigración ultramarina</i> . Promover el respeto y la valoración de la diversidad en la reflexión y comparación de diversas manifestaciones culturales en las sociedades <i>latinoamericanas</i> .
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 1° año. CFE	Sociedad colonial. Indagar sobre los <i>pueblos indígenas o sobre las mujeres blancas</i> de la época que permita a los chicos conocer cómo era la vida de esa época.
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 2° año. CFE	Comprender que en el mundo actual hay grupos de personas con diferentes costumbres. Propuesta: selección de dos contextos culturales diferentes, el tema: las ceremonia del matrimonio; grupos elegidos: masai Sur de Kenya y los pueblos del área andina (comunidades del noreste argentino y Bolivia).
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 3° año. CFE	Migración ultramarina fines siglo XIX. "Una propuesta centrada en las migraciones puede ser útil para superar visiones estereotipadas y sentimientos xenófobos". (p. 68)
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 4° año. CFE	Conquista y colonización española de América. Los indígenas en la actualidad, forman parte de los sectores más pobres.
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 5° año. CFE	No hay contenidos relacionados
2006	Ciencias sociales Serie Cuadernos para el aula. Primer ciclo EGB nivel primario: 6° año. CFE	Trabajadores europeos atraídos por el Estado argentino fines siglo XIX. Uno de los temas: Comprender que los Estados pueden favorecer u obstruir los procesos migratorios.
2011	7° Educación primaria, 1° secundaria	Ciencias Sociales: Construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural. Formación Ética y ciudadana: Respeto a la diversidad a partir de relaciones sociales concretas

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los NAP.

Presentar situaciones similares de diferentes culturas a los niños y las niñas de primero a tercer grado posibilita un aprendizaje positivo de la otredad, sin embargo de la manera que sean enseñados los contenidos y las reflexiones en el aula acrecentará o disminuirá la distancia entre unos y otros. Para los siguientes cursos, de cuarto a sexto grado se aspira a promover el respeto y la valoración de la diversidad a partir de los contenidos referidos a las migraciones de fines del siglo XIX a la Argentina, sin embargo no se propone problematizar el concepto de diversidad relacionado con temas de exclusión, estigma y discriminación. Al no exponer estas temáticas se sigue operando desde la desigualdad, donde se impide la plena integración a los grupos (Cfr. con Therborn 2006:67), la cual se aspira en las normativas. En el diseño curricular para séptimo grado no se especifican los contenidos que se presentarán para poder promover el respeto a la diversidad, otra vacancia importante.

II.4.1 Serie cuadernos para el aula

Desde Cuadernos para el aula se realizan propuestas para la enseñanza de determinados contenidos a partir de los NAP. En la presentación de la serie se considera que la desigualdad en la sociedad argentina es producto de los diversos procesos económicos, sociales y políticos ocurridos durante los últimos 30 años. Se reconoce a los docentes como los responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los lugares en el que el Estado continuara albergando el sentido de lo público. Se destaca que es necesario volver a pensar la escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la recreación de nuestra cultura y en la distribución social del conocimiento y renovar los modos de construir la igualdad, albergando la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen como argentinos, restituyendo el lugar de lo compartido y de lo común. Se asume desde el Estado la responsabilidad de acompañar a los docentes en su trabajo cotidiano. Se asegura que la escuela puede ayudar a “unir lo que está roto”, una tarea que involucra a los docentes como trabajadores de la cultura.

La colección Cuadernos para el aula incluye para la escuela primaria un libro de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales, uno de Ciencias Naturales para cada grado. También se ofrecen aportes vinculados con: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física. En esta tesis se analizan el modo de abordar los contenidos propuestos para la serie de Ciencias Sociales en las que se proponen tres ejes: las sociedades y los espacios sociales, las sociedades a través del tiempo y las actividades humanas y la organización social.

Para el Primer Ciclo, se propone el tratamiento de la diversidad abordado desde el reconocimiento de las distintas formas sociales y culturales que coexisten en el mundo actual. Desde la escuela, es posible desarrollar actitudes, valores e ideas que permitan a los alumnos sentirse parte de este mundo diverso. El mandato es ofrecerle a los alumnos la oportunidad de que puedan desarrollar una actitud respetuosa hacia la diversidad cultural. “Uno de los objetivos es habilitar un espacio donde se develen aquellas posiciones que puedan provocar temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato” (Cuadernos para el aula 1°:18).

En los Cuadernos para el aula los contenidos son presentados de manera más extensa que en los NAP. Excepto para quinto grado, los contenidos que posibilitan pensar temas migratorios son abordados para todos los grados.

Desde el eje las sociedades a través del tiempo, para primer grado se propone abordar la temática de la sociedad colonial, en la cual había criollos, españoles y esclavos y el Estado colonial estaba en manos de un grupo de españoles. Desde estas temáticas se pueden pensar las migraciones de hoy y al territorio argentino como un destino de migrantes internacionales en una continuidad histórica.

Desde otro eje, las actividades humanas y la organización social, para segundo grado se propone la enseñanza del rito del matrimonio en diferentes culturas.

Se toma como ejemplo comunidades del noroeste argentino y Bolivia y los masai en el Sur de Kenya donde se realizan distintos rituales. El saber a enseñar es el establecimiento entre valores, costumbres y creencias de las diferentes familias en los contextos culturales seleccionados. Desde este lugar, se puede trabajar la importancia de aceptar y convivir con la diversidad, la no discriminación y los demás valores esbozados en la letra de las legislaciones analizadas.

En la propuesta para el tercer grado se especifica el modo de abordar la temáticas de las migraciones desde “el impacto sobre la vida cotidiana de la gran inmigración ultramarina, un proceso que tuvo lugar en la Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX” (Cuadernos para el aula 3°: 63) con el objeto de poder pensar las migraciones de ayer y de hoy, para trabajar la noción de cambio. El eje es las sociedades a través del tiempo, los niños y las niñas deberían apropiarse de saberes vinculados con la relación entre historias personales y procesos sociales y el reconocimiento de la cultura de los distintos grupos que conforman la población argentina actual entre otros saberes.

La propuesta está centrada en el relato de una niña del norte de Italia que llega a la Argentina para encontrarse con su hermano en Santa Fe, todas las situaciones que tiene que atravesar, desde el cambio de nombre al llegar a la Argentina: de Rosa Anna a Rosana, extrañar su casa, sus costumbres, aprender un nuevo idioma y un nuevo modo de estar en el mundo.

Destacamos que son situaciones que no son solo del siglo XIX, los niños y las niñas que llegan hoy al país pasan por circunstancias similares. Al final de la extensa propuesta desde el CFCyE se aconseja a los docentes:

Luego de este recorrido por la gran inmigración ultramarina, sería interesante realizar actividades para que los alumnos comprendan que las migraciones no son fenómenos del pasado, sino que caracterizan

centralmente la dinámica de la sociedad actual. En el caso de la Argentina, recordemos que en las últimas décadas del siglo XX nuestro país recibió nuevos contingentes migratorios, procedentes de países limítrofes y de otras naciones de América Latina. Además, llegaron inmigrantes del Asia y de Europa oriental, y, como fue habitual en toda la historia argentina, se produjeron migraciones internas.

En las aulas se podrá hacer referencia a algunos de estos procesos, pero para ello es importante que tengamos en cuenta que las migraciones, por lo general, se producen en contextos sumamente difíciles, en situaciones donde los sujetos tienen un margen de elección muy estrecho. Por lo tanto, tratar las migraciones recientes con chicos pequeños que, en muchos casos, han sido a la vez protagonistas, no es para nada fácil. Las migraciones implican generalmente rupturas familiares, desarraigo y otras vivencias que dejan profundas huellas en la memoria. La escuela, por ello, si bien puede incorporar estos procesos, debe hacerlo con sumo cuidado y prudencia. Queda pues a criterio del docente la decisión sobre cuáles de las siguientes sugerencias incluir, y de qué manera hacerlo (Cuadernos para el aula 3º: 93).

En el párrafo anterior se nombra a la migración limítrofe sobre el fin de siglo XX, siendo que fue constante desde 1869 (sumando un 2,5% aproximadamente sobre la población extranjera total). El cambio ocurrido sobre la migración no advertido en la propuesta curricular es la hipervisibilización de esta población en la década del 90, lo reciente es ese proceso, tema abordado en el primer apartado de este capítulo.

El tema migratorio es reconocido como complejo, se contempla que posiblemente el docente pueda tener alumnos migrantes en su clase que han atravesado por diversas situaciones dolorosas. Se destaca que es un tema que tiene que tratarse con sumo cuidado y prudencia y que, al ser tan complicado, queda a criterio de cada docente abordarlo o no. Es decir, no se plantea como un desafío para que el docente pueda trabajar valores de respeto a la diversidad en el aula, que es uno de los claros objetivos en la legislación. El contenido queda a elección del docente. Al hacer énfasis en que es un tema que debe ser abordado con prudencia podría llegar a desalentar a los docentes a adoptar una postura crítica y de compromiso con la temática.

Para los alumnos de cuarto grado, desde el eje las sociedades a través del tiempo, el fin es conocer la situación de los indígenas en la actualidad. En la propuesta para la clase se hace referencia a la situación social de los grupos indígenas, que no sólo en Argentina, sino en otros países latinoamericanos, “forman parte de los sectores sociales más pobres y tienen serias dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, así como para lograr puestos y retribuciones económicas que les permita mejorar su calidad de vida (Cuadernos para el aula 4º: 98). La enseñanza de estos contenidos es acorde a lo establecido en la Ley de Educación Nacional en su Artículo analizado anteriormente en este capítulo.

Para sexto grado, desde el eje las sociedades a través del tiempo, se propone como tema el rol del Estado en la atracción de trabajadores europeos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Uno de los objetivos es que los alumnos sean capaces de, entre otras cuestiones, comprender que los Estados pueden favorecer u obstruir los procesos migratorios. Poder pensar esta temática en la actualidad y desde esta perspectiva, posibilitaría a los alumnos poder tener una mirada crítica sobre las migraciones, pero como abordarlos desde el presente resulta complejo porque pueden haber alumnos migrantes entre el grupo de la clase, al parecer, se pierde la riqueza de la temática.

II. 5. Conclusiones parciales

La multiculturalidad presente en las normativas es próxima al discurso multiculturalista pluralista, dentro de la retórica de la inclusión. Lo que existe es una intención de mejorar la comunicación entre los grupos, promover un cambio en las actitudes con el objetivo de revertir los prejuicios, la discriminación y el estigma en la sociedad receptora, advirtiendo en consecuencia, la necesidad de desarrollar programas específicos.

En el análisis de las leyes que rigen en el sistema educativo en la provincia de Santa Fe se destaca que los tipos de igualdad propuestos en los ejes están presentes en la letra de las normativas. La interculturalidad está ligada al bilingüismo y es abordada desde las normativas solamente para los pueblos originarios. El eje en estas políticas está puesto en la diferenciación de los grupos en donde la propuesta de atención a la diversidad es dentro de una modalidad específica. En las acciones concretas de inclusión social y respeto a la diversidad, destacamos la responsabilidad dada a los adultos en el deber de comunicar irregularidades en el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y la importancia en la comprensión del concepto de discriminación con el fin de “desactivar” dicho concepto de las prácticas educativas.

Tanto en la actual política educativa de la provincia de Santa Fe como en los proyectos de ley de educación no existe un claro reconocimiento a la diversidad y específicamente a las migraciones desde un enfoque intercultural.

En las normativas referidas a la educación son claras estas iniciativas relacionadas con los contenidos a enseñar, sin embargo en el análisis de las propuestas de los NAP no se identificaron cambios que efectivamente puedan promover a una sociedad más igualitaria y menos discriminadora. Los temas desde los NAP son abordados desde el eje de la historia, lo que hace perder la riqueza actual. Es decir, visto desde una visión costumbrista no se orientan al presente y a la diversidad dentro de las escuelas primarias.

En este capítulo se abordó el contexto normativo del derecho a la migración y específicamente del derecho del migrante en el acceso, permanencia y luego egreso de la educación. Se analizaron también las “herramientas” que desde el Estado se proveen a los docentes para su práctica; entendiendo por esas herramientas a las propuestas curriculares. La interculturalidad se presentó de manera transversal desde un posicionamiento ético político identificando la primacía de la interculturalidad relacional y funcional, por ello sostenemos que las normativas marcan un avance pero no un cambio estructural.

En el siguiente capítulo se analizara la ciudad de Rosario y su relación con las migraciones desde una dimensión histórica y una actual.

Capítulo III

La ciudad de Rosario: Área central y escuelas primarias

Sumario

III.1. Introducción

III.2. Rosario: desigualdades, migrantes y espacio

III.2.1. Estructura urbana: Área Central, distritos, barrios

III.2.1.1. Breve historia de la ciudad

III.2.1.2. El ordenamiento de la ciudad

III.2.2. El Mapa Social de Rosario

III.2.3. Distribución de la migración

III.3. Área Central de Rosario, el sello de la migración europea

III.4. Estructura del Sistema Primario en la provincia

III.4.1. Distribución de escuelas primarias en la ciudad de Rosario

III.4.2. Tres escuelas primarias de tradición en la ciudad

III.5. Conclusiones parciales

III.1. Introducción

Rosario es la ciudad más poblada de la provincia de Santa Fe. El crecimiento que mostró la provincia entre los resultados del censo de 2001 y el de 2010 fue de un 0,7 % de promedio anual. Los departamentos de Rosario (948.312 habitantes) y de Santa Fe (391.231 habitantes) son los más poblados con más de 100.000 habitantes. En dichas jurisdicciones, el crecimiento medio anual fue de entre el 0,5 % y 0,6 % respectivamente, lo que marca un incremento inferior al de la provincia.

El objetivo de este capítulo es caracterizar la composición migratoria internacional de la población de la ciudad de Rosario y en particular del Área Central. La metodología utilizada se apoya, por un lado, en la interpretación de la cartografía temática elaborada a partir de fuentes secundarias provenientes del censo 2010. Se analizan los mapas de distribución de la población paraguaya, italiana y peruana con respecto a la población total nacida en el extranjero por radio censal. Se seleccionaron dichos grupos porque son los que poseen mayor peso demográfico (dentro del conjunto de los extranjeros) en la ciudad según los resultados del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2010. Por otro lado, también se aplican técnicas cualitativas a partir del análisis de las

entrevistas realizadas a docentes: directivos y maestros de tres escuelas primarias de la ciudad de Rosario ubicadas en el área de estudio. Se trata entonces de un enfoque cuantitativo y cualitativo.

En este capítulo se describe a la ciudad de Rosario, descentralizada en seis Distritos Municipales, se destaca la oferta educativa en cada uno, ya sea de gestión estatal o privada. Del Mapa Social confeccionado por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de Santa Fe (IPEC 2010), para las principales ciudades de la provincia, se analiza el caso de Rosario y se focaliza en el Área Central. Dicho sector está ubicado dentro del Distrito Centro sobre la margen derecha del río Paraná, su análisis es central en esta tesis, se indagó en perspectiva histórica la conformación del Área Central, el peso de la migración y las representaciones sobre la población europea impulsadas desde la municipalidad como una puesta en valor del área fundacional de la ciudad.

III.2. Rosario: desigualdades, migrantes y espacio

La importancia de la metrópoli está basada en su economía, educación, ubicación geográfica y, producto de ello, el atractivo migratorio de la ciudad. Posee una economía basada en el sector de servicios y en la industria, se destaca por la logística de ciudad portuaria. El Puerto de Rosario se ubica a orillas del río Paraná, en uno de los centros industriales, comerciales y financieros más importantes del país, al sur de la provincia de Santa Fe y a 300 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Este puerto posibilita el desarrollo tanto productivo local como regional, porque se encuentra en una posición privilegiada para el transporte multimodal de la

Argentina y el Cono Sur, una ubicación estratégica dentro del Mercado Común del Sur (MERCOSUR¹⁰).

El nivel educativo en la ciudad es reconocido a tanto nacionalmente como internacionalmente, sobre todo en el nivel superior. De acuerdo a las ideas expresadas en el Plan Estratégico provincial de Santa Fe, debido a las condiciones que ofrece es un área de atracción migratoria, respecto al resto de la provincia y a buena parte del país, lo que genera una alta concentración de población, la cual encuentra mayores posibilidades, no sólo en materia de educación y trabajo sino un acceso más fluido a una variedad de servicios.

III.2.1. Estructura urbana: Área Central, distritos, barrios

La ciudad de Rosario está ubicada en el centro de la Pampa Húmeda, sobre la margen derecha del río Paraná, dentro de la Provincia de Santa Fe, en el extremo sudeste. La Provincia de Santa Fe se subdivide en departamentos. Rosario es la cabecera del departamento¹¹ que lleva su nombre; y en ella habita la mayor cantidad de población y se desarrolla la actividad económica más importante de toda la provincia. Para el año 2015 la cantidad de habitantes en la localidad ascendía a 985.626, según los datos de la Dirección General de Estadística de la Municipalidad de Rosario (DGE 2016)¹².

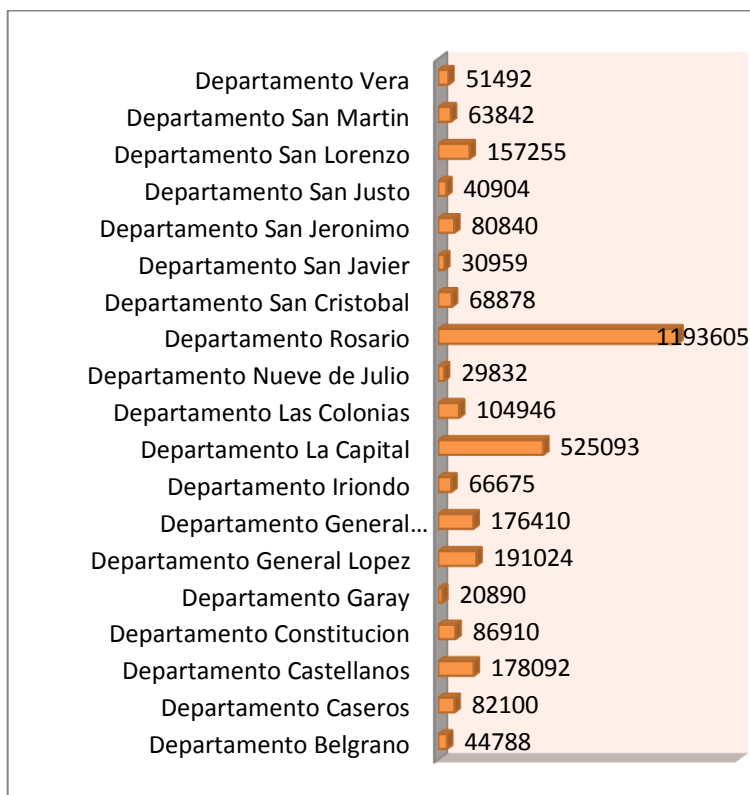
¹⁰ Es un proceso de integración regional que fue creado inicialmente por los países de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en fases posteriores se han incorporado los países de Venezuela y Bolivia.

¹¹ Dicho Departamento se compone de las siguientes localidades: Acebal, Albarelos, Alvarez, Alvear, Arminda, Arroyo Seco, Carmen del Sauce, Coronel Rodolfo Domínguez, Fighiera, Funes, Granadero Baigorria, Ibarlucea, Pérez, Piñero, Pueblo Esther, Pueblo Muñoz, Coronel Bogado, Rosario, Soldini, Pueblo Uranga, Villa Amelia, Villa Gobernador Gálvez, Zavalla y General Lagos.

¹² "DGE, estimaciones propias de población al 1° de julio de cada año, en base a 'Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010-2015. INDEC 2015 (N° 38 Serie Análisis demográfico)' con distribución proporcional según Censo Nacional de Población, Hogares y viviendas 2010, Superficies provistas por la Dirección General de Topografías y Catastro de la Municipalidad de Rosario" (Anuario de Población y Estadísticas Vitales 2015: 18).

Respecto al peso que tiene dentro del conjunto provincial, en el Gráfico 1 se distingue la relevancia que tiene el departamento Rosario en términos demográficos sobre el conjunto de los departamentos de la provincia. El departamento La Capital donde se ubica la ciudad de Santa Fe, capital provincial, es el segundo en importancia y posee menos de la mitad en cantidad de habitantes respecto al departamento Rosario.

Gráfico 1. Cantidad de población por Departamentos Provincia de Santa Fe



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del censo 2010.

III.2.1.1. Breve historia de la ciudad

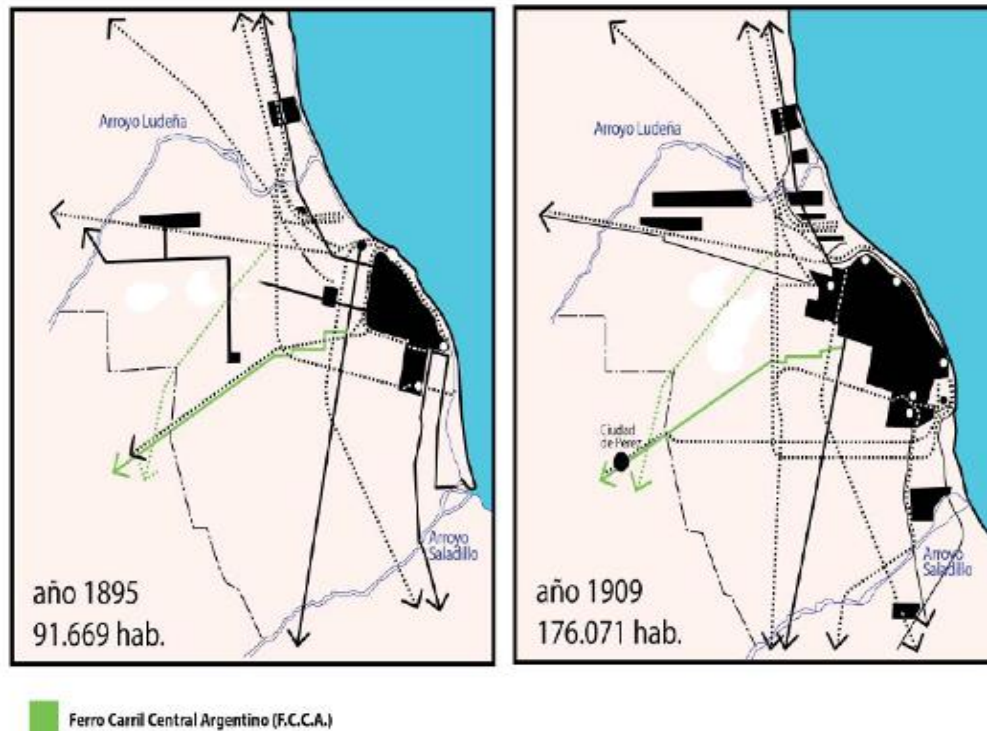
La ciudad fue llamada de distintas maneras a lo largo de su historia, nombres que quedan en la memoria y son parte de las representaciones sociales. Rosario fue centro de un vertiginoso crecimiento demográfico y económico hasta comienzos del siglo XX. A fines del siglo XIX la concentración de fábricas

de grandes dimensiones, la moderna tecnología empleada y el trabajo que tenían miles de argentinos y migrantes en esas fábricas hizo que la ciudad fuera llamada la “Chicago argentina” (Cfr. con Prieto y otros 2010: 73). Entre 1880 y 1910 la ciudad fue también conocida como la “Barcelona argentina” por la gran ascendencia del anarquismo en clase obrera (Ibídem: 80). A partir de 1957 cuando se inauguró el más representativo de sus monumentos: “Monumento Histórico Nacional a la Bandera”, se la reconoce como “Cuna de la Bandera”.

El clima social y cultural cosmopolita con el cual se la suele identificar fue el resultado del crecimiento demográfico de la segunda mitad del siglo XIX, cuando la población se duplicó de manera significativa: “En números concretos, la ciudad de Rosario había pasado de 50.340 habitantes en 1867 a 91.669 en 1895 y a 222.592 en 1914, es decir, su población aumentó cuatro veces en 47 años” (IPEC 2008: 12).

Los protagonistas de esa expansión fueron los migrantes europeos. La población habitaba en lo que hoy es el Área Central de la ciudad, tal como se señala en el mapa 1.

Mapa 1: Expansión de la mancha urbana de la ciudad de Rosario 1895-1909



Fuente: Elaboración propia sobre la base del Archivo Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo y Biblioteca de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y diseño. Universidad Nacional de Rosario (FAPyD UNR), en Forlini (2014:64).

En 1910 Rosario era una ciudad de casi 200.000 habitantes, de los cuales la mitad eran migrantes oriundos principalmente de Europa nacidos en Italia o en España. Cada grupo imprimió tradiciones y costumbres de sus lugares de origen, cada uno hablaba su idioma; resultó en una sociedad abierta y cosmopolita (Prieto 2010:6).

En la primera mitad del siglo XX quedó configurada entonces la ciudad de Rosario con un área residencial como núcleo central desde donde se extiende con sus casonas, opulentas, grandes bulevares y edificios ostentosos para la época. Por fuera de ello, y a una distancia considerable para la época, emergieron las

grandes barriadas en derredor al área residencial. A modo de satélites, dependen económicamente y políticamente del centro (Forlini 2014: 70).

En la actualidad la ciudad de Rosario continúa recibiendo migrantes de diferentes lugares y su distribución también mantiene una lógica desigual como se verá a lo largo de este capítulo.

III. 2.1.2. El ordenamiento de la ciudad

La Ciudad de Rosario desde fines del siglo XX está descentralizada en seis Centros Municipales de Distrito (CMD), a partir de varias normativas, a saber: Ordenanza N° 6122/95, sancionada por el Honorable Consejo Municipal, se crea la Secretaría General de la Intendencia con el fin de optimizar el alcance de los objetivos del gobierno municipal; con el Decreto N° 0028/96 se crea el Programa de Descentralización y Modernización de la Municipalidad de Rosario y mediante el Decreto N° 1021/96 se aprobó la definición de seis Distritos Administrativos para la Gestión Municipal. En cada CMD es un centro administrativo.

La ubicación de cada CMD responde a un nuevo Eje Metropolitano, los mismos están relacionados entre sí mediante vías de conexión, definidos por la confluencia de determinadas avenidas principales o accesos a la ciudad. La ubicación de cada uno de los CMD implicó un desarrollo urbanístico de gran magnitud que incluyó la apertura de grandes avenidas, la creación de espacios públicos, comunitarios y de servicios, e inclusive en algunos sitios la construcción de nuevas viviendas. La idea central fue establecer una oficina municipal más cerca de los vecinos donde pudieran realizar trámites, gestiones y reclamos como también participar de actividades culturales, recreativas y sociales. De esta manera, se conformaron las sedes administrativas que articulan las políticas sociales y urbanas en seis distritos de la ciudad: Distrito

Centro, Sur, Sudoeste, Oeste, Noroeste y Norte. El primer CMD se inauguró en 1997 y el último en 2007. A continuación se detallan los barrios que componen cada uno de los CMD:

-CMD Norte “Villa Hortensia”, Creado el 10 de octubre de 1997. Comprende nueve barrios: Celedonio Escalada; Alberdi; Parque Field; La Cerámica y Cuyo; Domingo Faustino Sarmiento; Lisandro de la Torre; Las Malvinas; Ludueña Norte y José Ignacio Rucci.

-CMD Oeste “Felipe Moré”, Creado el 12 de febrero de 1999. Comprende siete barrios: Godoy, Urquiza; Triángulo y Moderno; Mercedes de San Martín; Cinco Esquinas, Bella Vista y Victoria Walsh.

-CMD Sur “Rosa Ziperovich”, Creado el 3 de agosto de 2002. Comprende 11 barrios: Parque Casado; Gral. José de San Martín; Matheu; Nuestra Sra. de la Guardia; Gral. Las Heras; Villa Manuelita; Esteban Echeverría; Saladillo Sud; Tiro Suizo; Presidente Roque Sáenz Peña; España y Hospitales.

-CMD Centro “Antonio Berni”, Creado el 19 de septiembre de 2005. Comprende nueve barrios: Luis Agote; Alberto Olmedo; Remedios de Escalada de San Martín; Nuestra Sra. De Lourdes; Centro; Barrio del Abasto; República de la Sexta; Latinoamérica; Martín.

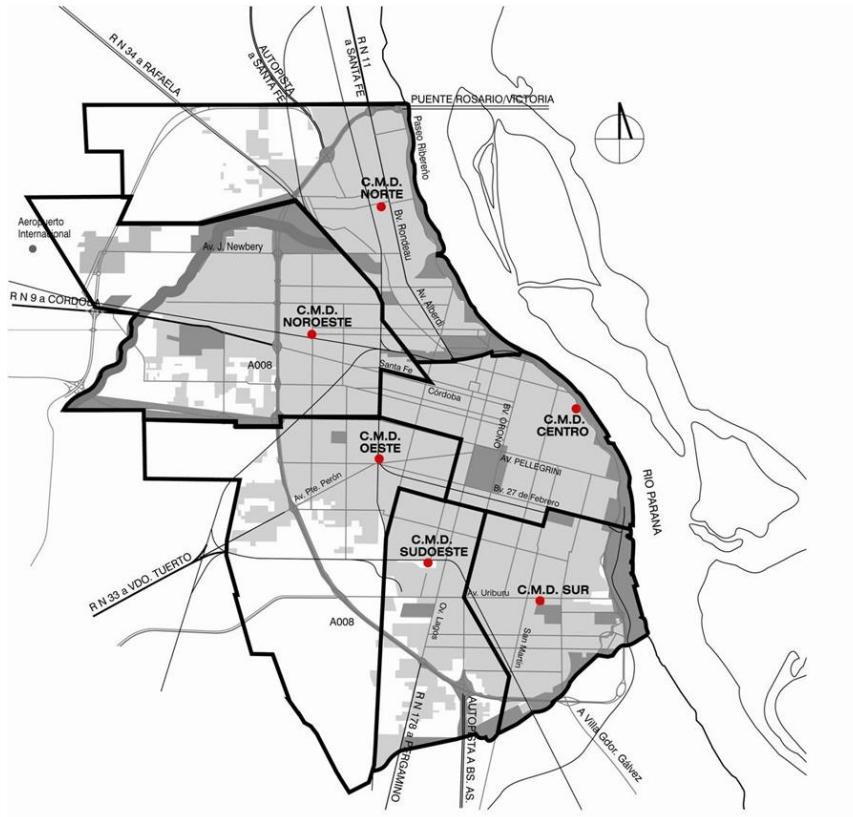
-CMD Noroeste “Olga y Leticia Cossettini”, Creado el 18 de septiembre de 2006. Comprende siete barrios: Larrea y Empalme Graneros; Fisherton; Antártida Argentina; Tango; Belgrano; Ludueña Sur y Azcuénaga.

-CMD Sudoeste “Emilia Bertolé”, Creado el 12 de septiembre de 2009. Comprende ocho barrios: Bella Vista; Parque Casado; Jorge Cura; Alvear; 14 de Octubre; 17 de Agosto y Las Flores.

En algunos casos se superponen los límites de los barrios con los de los distritos, es decir, los límites de los distritos no siempre coinciden con los límites barriales, por ejemplo: parte del barrio Las Malvinas coincide con el distrito

Norte y parte con el distrito Noroeste. La distribución de los distritos y puede observarse en el mapa 2:

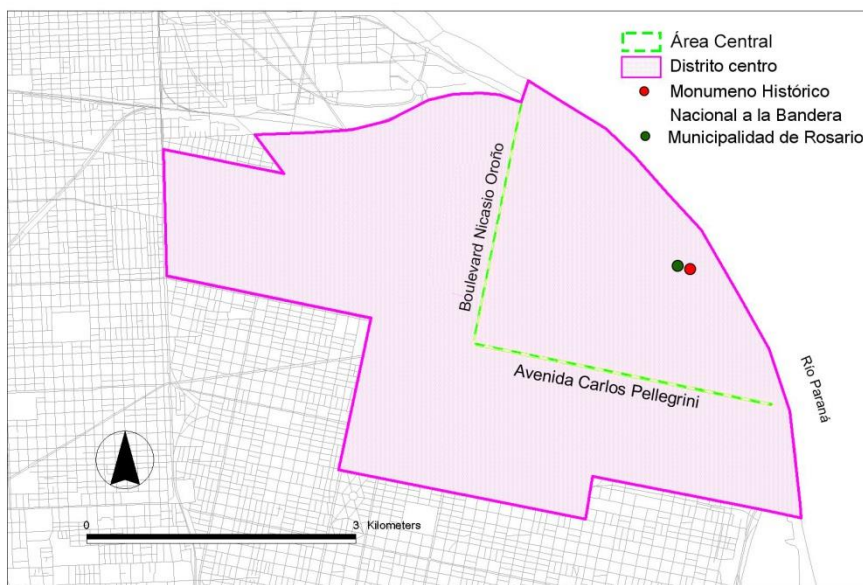
Mapa 2. Ciudad de Rosario y sus Centros Municipales de Distrito



Fuente: Centro Municipal de Distrito Sudoeste

En el Distrito Centro se ubica el Área Central, en el cual hacemos foco en esta investigación. El recorte está delimitado por la Avenida Carlos Pellegrini, Boulevard Nicasio Oroño y el río Paraná al este, el cual puede observarse en el mapa 3.

Mapa 3. Área Central de la ciudad de Rosario.



Fuente: Elaboración propia

III.2.2. El Mapa Social de Rosario

El gobierno de Santa Fe en su documento “Mapa Social 2010”, publicado en agosto de 2016, elaborado por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC) identifica a los grupos de población y hogares según las características socio-económicas registradas a partir de los datos del censo 2010. Se incluyeron áreas rurales y urbanas. De dichos conjuntos se determinaron 7 grupos diferentes según las condiciones de vida identificadas que se aplicaron en toda la provincia. Los mismos son caracterizados según el nivel de vida en varias sub-categorías: muy buena, buena, regular, mala rural, mala urbana, muy mala con niños y niñas, muy mala con adultos. En el mapa 4 se pueden observar los resultados de este estudio para el caso de Rosario donde la concentración de las mejores condiciones de calidad de vida se registra en el Área Central y alrededores. Las variables, a escala de radio censal, utilizadas fueron tomadas del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

INDEC, se contemplaron cuatro dimensiones de análisis: demográfica¹³, ocupación, hogar-vivienda y educación¹⁴.

En el mapa 4 se observa que la gran mayoría de los radios censales¹⁵ que componen el Área Central tienen condiciones de vida descritas como muy buena. Desde el IPEC se seleccionaron las siguientes características principales para el grupo con mejores condiciones de vida.

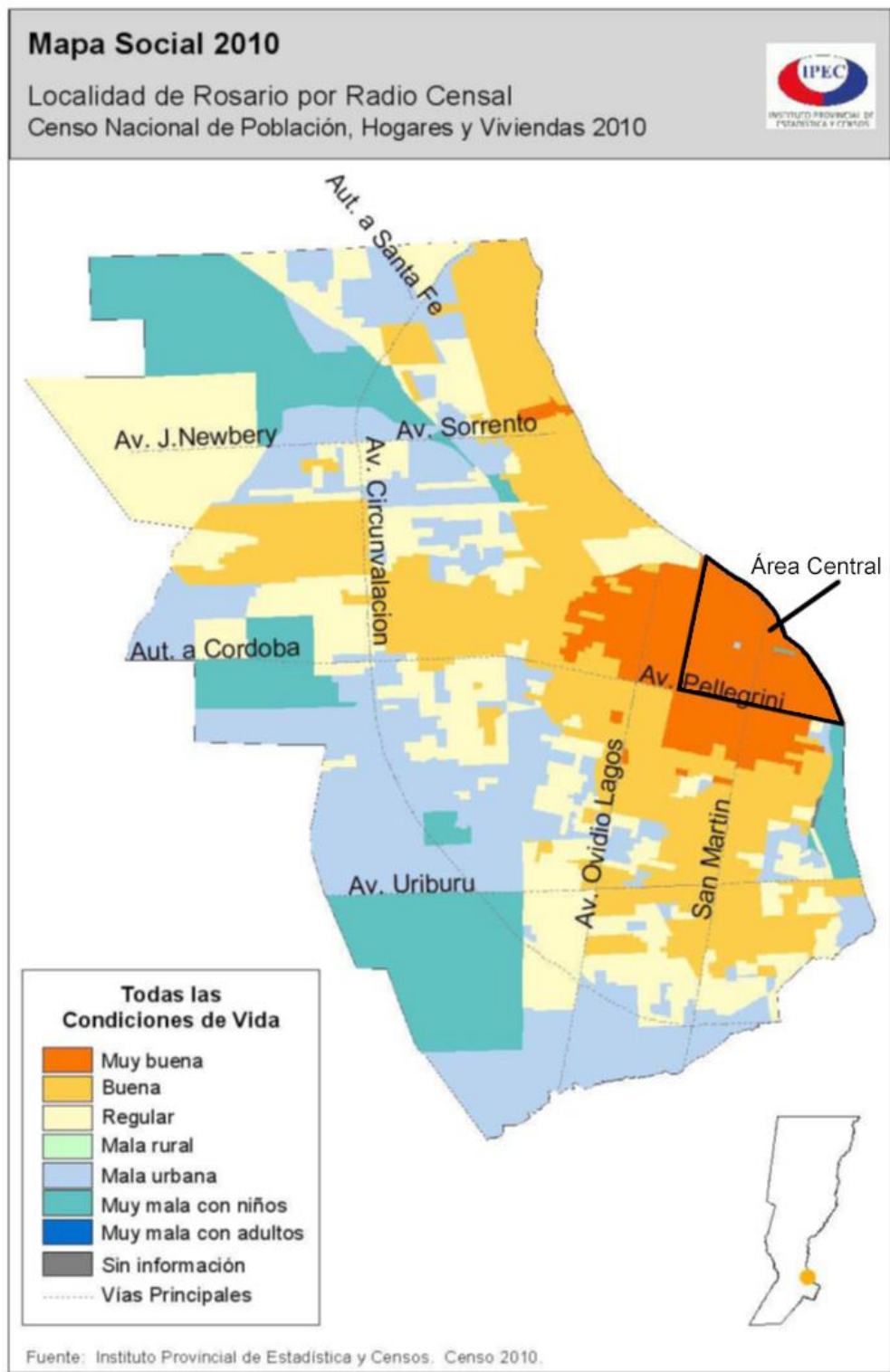
- Mayor densidad, muy pocos niños y niñas
- Entre los grupos de radios urbanos es el de mayor % de población ocupada
- Menor % de jefes varones y mujeres con primaria incompleta
- Mejor nivel educativo y mayor % de personas que asistieron con nivel universitario completo
- Viviendas con servicios, incluido el servicio de cloaca y de mejor calidad constructiva

¹³ Para la conformación de los grupos se seleccionaron variables, en este caso se incluye el porcentaje de niños de 0 a 14 años respecto de la población total.

¹⁴ Incluye variables referidas al nivel de estudio alcanzado y a la asistencia escolar.

¹⁵ Los radios censales según las definiciones del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, son unidades censales definidas por un espacio territorial con límites geográficos y una determinada cantidad de unidades de viviendas a relevar. El tamaño de los radios en áreas urbanas es aproximadamente de 300 viviendas promedio. Se clasifican según la forma en que se asienta y distribuye la población en ese territorio, puede ser urbano, rural o mixto. En la ciudad de Rosario los radios censales identificados son urbanos, con población agrupada y conformada por manzanas y uno rural, el cual se define por tener población dispersa únicamente y donde las viviendas se distribuyen en campo abierto en forma diseminada.

Mapa 4. Mapa Social de la ciudad de Rosario



Fuente: IPEC 2016

Es notable la concentración de las mejores condiciones de vida en el Área Central y hacia los márgenes las más desfavorecidas. No se observan condiciones de vida muy mala con adultos o espacios sin información.

El Área Central cuenta con las viviendas de mejor calidad constructiva de la ciudad, según los datos del Mapa Social. Desde el municipio existe un claro interés por poner en valor el patrimonio arquitectónico del área, sostienen que las mejoras en la ciudad se comienzan por el centro porque es el lugar en el cual transita la mayor cantidad de población de la ciudad, por tal motivo las políticas de ordenamiento y las nuevas estrategias que allí se implementen tendrán un mayor alcance y podrán replicarse luego en otras áreas de la ciudad. Esta idea ha sido expresada en el Plan Integral de Movilidad (PIM) desarrollado por el Ente de Movilidad de Rosario, perteneciente a la Municipalidad. En dicho documento que exponen sus avances y proyectos destacan que,

las nuevas estrategias y políticas de ordenamiento para el área central, tienen un mayor alcance y pueden llegar a una importante porción de la población, para más adelante, replicar con facilidad esta batería de estrategias en otros sectores de la ciudad (PIM: 23).

El fragmento citado anteriormente justifica las altas inversiones en el Área Central, sin embargo la información contenida en el Mapa Social en base a los resultados del Censo 2010 revela que las inversiones en los márgenes han sido escasas. Lo cierto es que por fuera de ese área las condiciones de vida no son buenas y eso se debe en cierta medida a las políticas públicas implementadas en esos sectores que son ampliamente diferentes a las del área en estudio. En los sectores centrales se observan ámbitos de alta calidad respecto a la infraestructura y calidad de las viviendas, es allí donde residen los grupos con ingresos altos y medios. Hacia los márgenes la calidad de vida disminuye, la ciudad se va dispersando en su trama urbana y las condiciones de vida de la

población que allí reside es significativamente menor. La cobertura de los servicios e infraestructura decrece.

Hacia los márgenes de la ciudad se observan las condiciones más desfavorables, concretamente, al sureste se registra condición muy mala con niños y niñas, al sur mala urbana y en todo el oeste, regular, muy mala con niños y niñas y mala urbana. Las categorías mala urbana y muy mala con niños y niñas representan población con primaria incompleta, niños y niñas de 10 a 14 años que no asisten a la escuela y la mayor cantidad de vecinos con panes de Jefa y Jefes de Hogar. A medida que las condiciones de vida empeoran, aumenta el nivel de desocupación, el trabajo infantil, mayor porcentaje de hacinamiento y peores condiciones de vivienda. Queda en evidencia que las “desigualdades sociales son desigualdades espaciales” (Sassone y Matossian 2014:222). En relación con este Mapa Social, nos interesa también analizar qué sucede con la distribución de la población migrante.

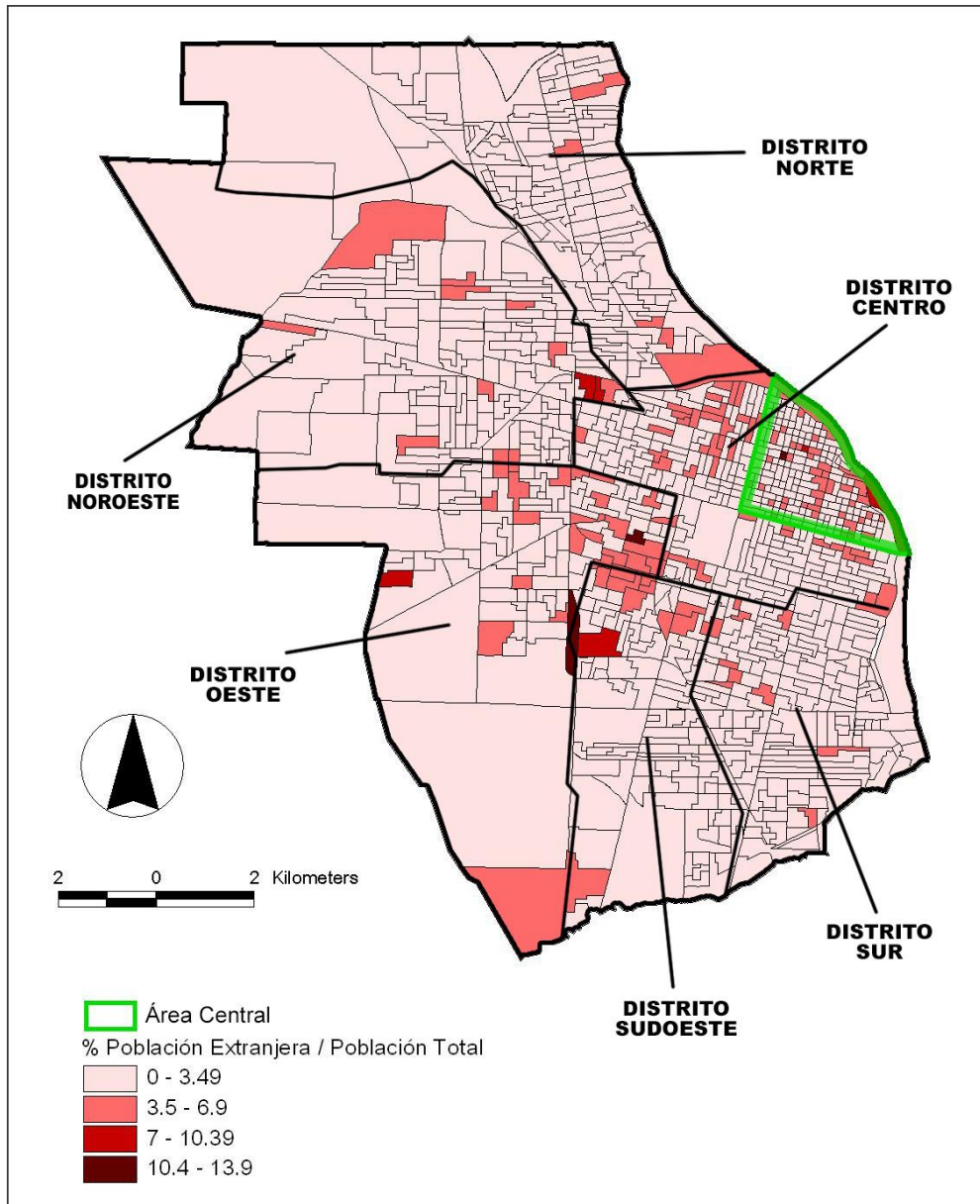
III.2.3. Distribución de la migración

Con el objetivo de caracterizar la composición migratoria de la población del Área Central se seleccionaron de los resultados del INDEC para los principales países de nacimiento de los habitantes de la ciudad. Analizar el conjunto de extranjeros¹⁶ como un todo oculta las particulares distribuciones que puede llegar a tener los migrantes según ciertas características del grupo migratorio. Por tal motivo se confeccionaron mapas para cada uno de los países de nacimiento con mayor peso demográfico a fin de identificar tendencias. Según el censo 2010, los principales países de nacimiento de la población extranjera para todo el departamento Rosario son: Paraguay (24%), Italia (21%) y Perú (14%). En primer lugar confeccionamos un mapa temático (mapa 5) respecto al conjunto de los extranjeros con el fin de tener conocimiento de la ubicación en

¹⁶ De acuerdo a la categoría que utiliza el INDEC para la población nacida en otros países que no son Argentina.

la ciudad de Rosario de los migrantes en general en relación con la población total.

Mapa 5. Rosario: Distribución de la población extranjera con respecto a la población total por radio censal, 2010



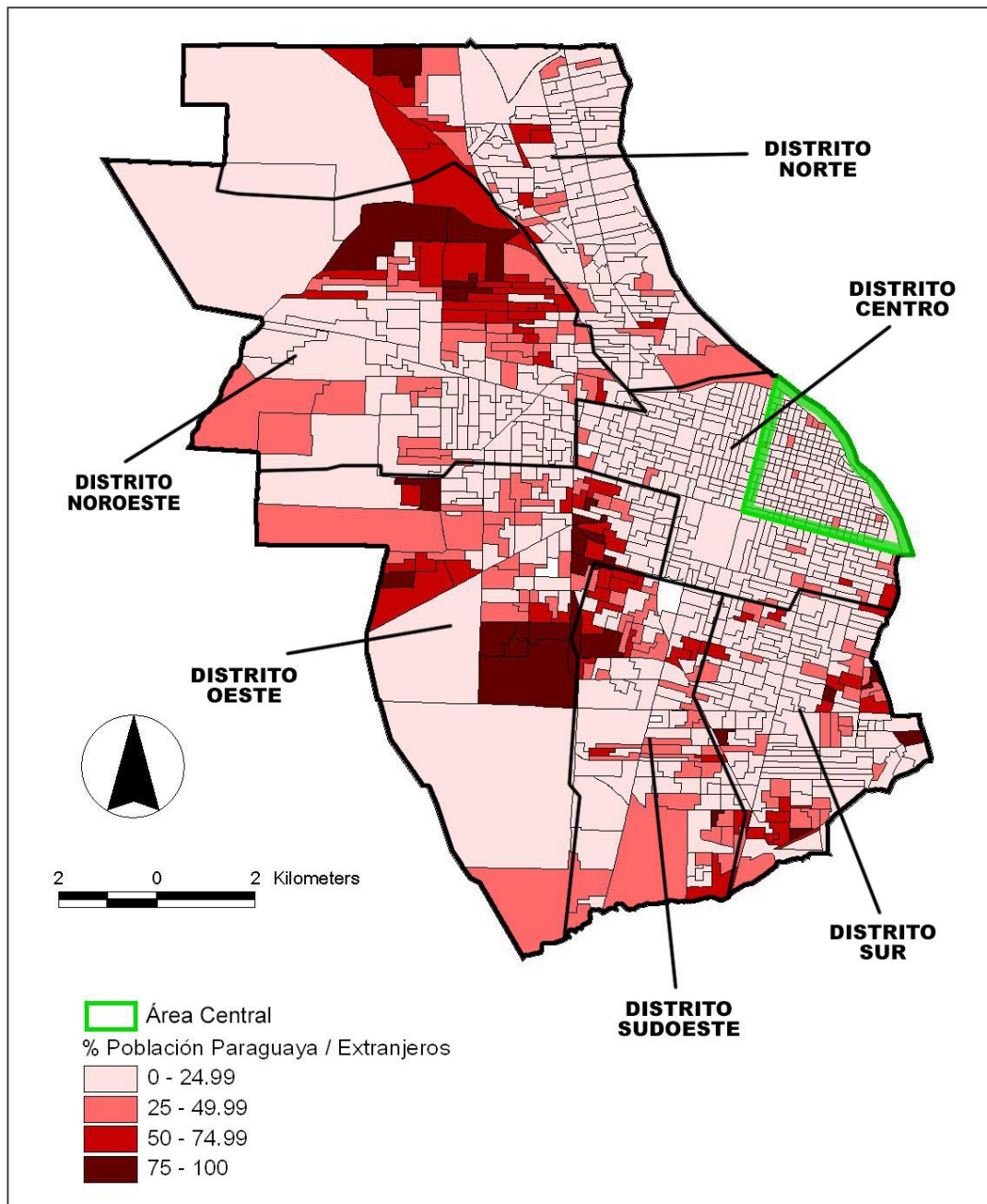
Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados del Censo de Población Hogares y viviendas 2010, según la base de microdatos REDATAM a partir de los datos de INDEC 2010.

Como puede observarse en el mapa 5, la población migrante no tiene una distribución homogénea en la ciudad, sin embargo, se observa en el Distrito Centro y más específicamente en el Área Central, una mayor proporción de migrantes distribuidos en ciertos radios censales. En las áreas del este y periféricas del sur dentro del distrito Oeste y en parte del Distrito Noroeste se distinguen concentraciones importantes. Sin embargo, en algunos casos aunque son lugares poco poblados, el peso de la población extranjera es significativo respecto al total de población. Se caracterizan por la falta de servicios y las pocas viviendas. En términos generales, al relacionar la población nacida en el extranjero con la población total en los datos del censo 2010, se observa que el primer grupo no representa más que el 13,9 % de habitantes en el radio censal que ostenta la máxima proporción. La mayor presencia de migrantes se registra en una relación del 3,5 al 6,9 % del resto de la población, que se da a lo largo y ancho de la ciudad.

Las proporciones entre el 7 y el 10,39 % en cada radio censal se dan en menor cantidad de unidades espaciales: se observan al norte del Distrito Sudoeste, sólo un radio, otro en la periferia del Distrito Oeste y al sur del distrito Noroeste dos radios consecutivos. En el Área Central, hay dos radios, uno ubicado al norte y el otro al este; se observa el mayor porcentaje (10,4-13,9 %) en un radio censal. Esto último se observa también en el límite entre el Distrito Oeste y el Sudoeste en un radio y al norte del distrito Oeste un radio.

A continuación se exponen tres mapas correspondientes a los grupos de extranjeros con mayor peso demográfico. En primer lugar, se presenta el mapa referido a la población paraguaya en la ciudad, mapa 6, la cual posee el mayor peso demográfico.

Mapa 6. Rosario: Distribución de la población paraguaya con respecto a la población total de extranjeros por radio censal, 2010



Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010, según la base de microdatos REDATAM a partir de los datos de INDEC 2010.

Al analizar sólo la distribución de la población paraguaya sobre el conjunto de los extranjeros, en el mapa 6 se destaca que la misma no se localiza principalmente en el Área Central. La mayor concentración se encuentra en los márgenes, en sectores menos favorecidos respecto a lo analizado en el Mapa Social. En el Distrito Centro es donde se observa menos presencia, específicamente en el Área Central tres radios contiguos al norte y otros cuatro distribuidos en distintos puntos, el porcentaje es entre 25-49,99 %.

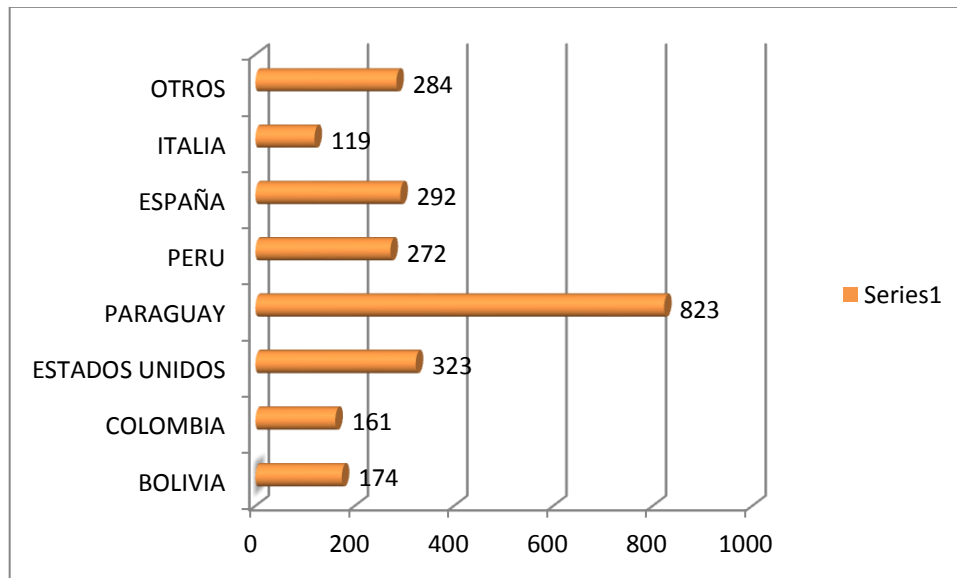
Los porcentajes de población paraguaya respecto al total de la población extranjera en cada radio censal marca en algunos casos el 100%, la totalidad de dicho conjunto. Esto no se da en ninguno de los otros grupos de población migrante analizados, como se verá más adelante. Específicamente, las grandes concentraciones por radio se observan en el Distrito Oeste y en el Noroeste con una proporción entre 75 y 100 %.

El intervalo de clase 50-75,99 se registra en todos los distritos con una mayor representatividad en el norte del Distrito Noroeste extendido hasta el Distrito Norte con 24 radios censales consecutivos.

En los resultados del Censo Nacional de Población Hogares y Vivienda 2010 (INDEC) se agregan por grupos de edades los migrantes según el país de nacimiento. Las edades comprendidas son: de 0 a 14 años, de 15 a 64 años y 65 años y más. El grupo de 0 a 14 años (gráfico 2) se corresponde en parte con la población que asiste a las escuelas primarias. Dentro de este conjunto se destaca la población paraguaya en primer lugar, seguida de la nacida en Estados Unidos y España. Los resultados agregados corresponden al departamento Rosario, donde la ciudad de Rosario es la cabecera, e indican que los extranjeros residentes corresponden en mayores porcentajes a los siguientes países de nacimiento para la población de 0 a 14 años: Paraguay 34%, Estados Unidos 13%, España 12% y Perú 11%. En este subgrupo (0-14) los países con más población no se corresponden con los resultados de los países con mayor peso demográfico en general (todas las edades), como fue

señalado anteriormente, donde Paraguay ocupa el primer lugar, seguido por Italia y Perú. El análisis de la población italiana será retomado en el análisis del mapa 7 y en el mapa 8 la población peruana.

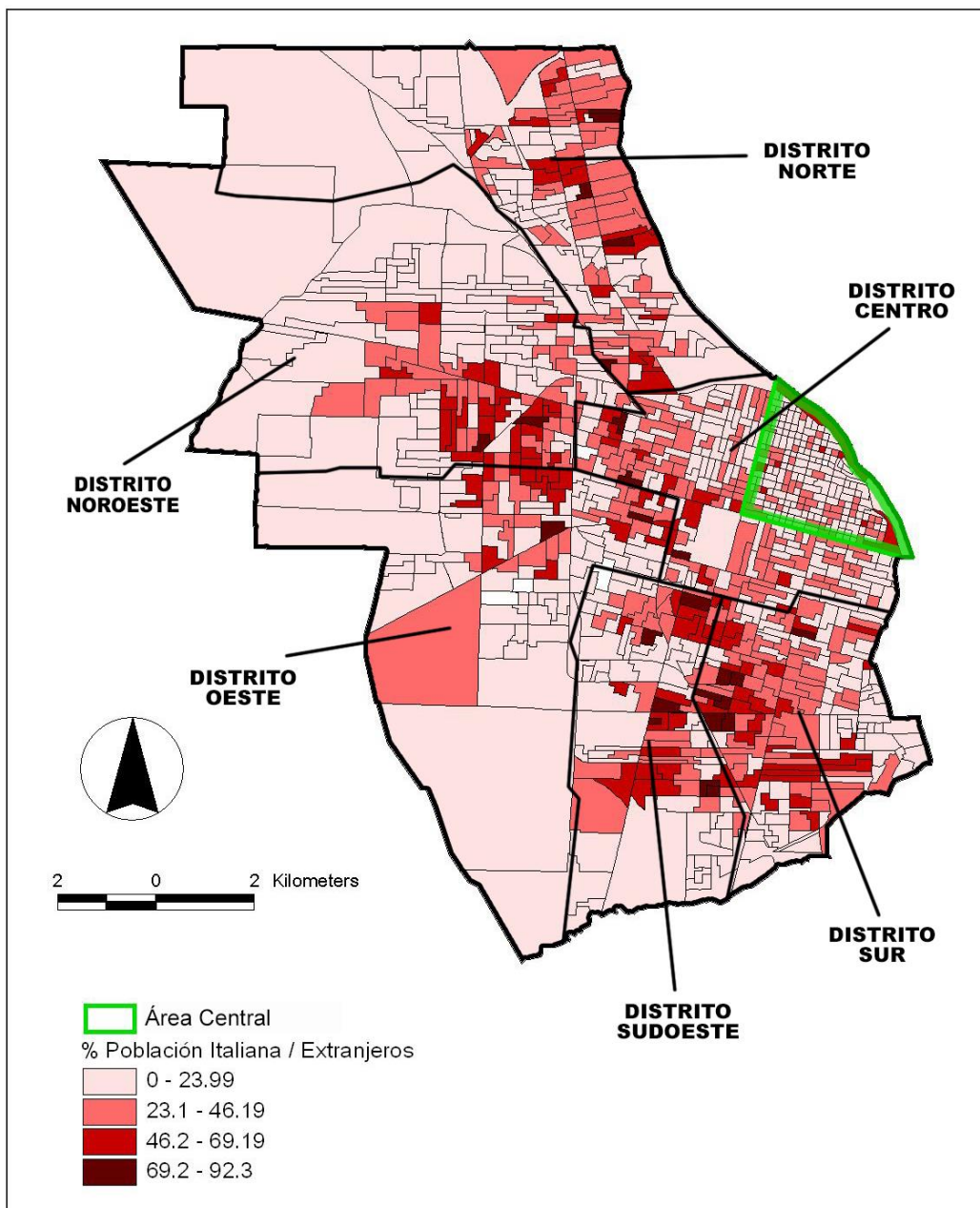
Gráfico 2: Nacidos en el extranjero de 0 a 14 años



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados censo 2010 INDEC. Se seleccionaron países con más de 100 habitantes residentes en el Departamento Rosario.

La población italiana representa el 5 % de la población extranjera entre 0-14 años. A continuación, se presenta el mapa referido al conjunto de los nacidos en Italia.

Mapa 7. Rosario: Distribución de la población italiana con respecto a la población total de extranjeros por radio censal, 2010.

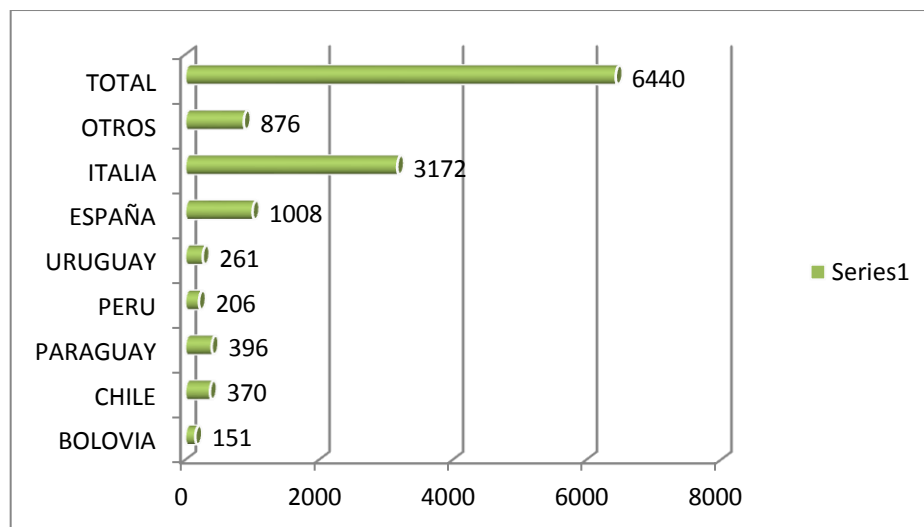


Fuente: Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados del Censo de Población Hogares y viviendas 2010, según la base de microdatos REDATAM a partir de los datos de INDEC 2010.

En el mapa 7 se observa la distribución de la población italiana en toda la ciudad. Dicho grupo responde principalmente a edades adultas. El intervalo de clase de 23,1-46,19 % tiene una presencia particularmente próxima al centro de la ciudad en todos los distritos, no se observa población italiana hacia las periferias, excepto en un radio censal en el Distrito Oeste. Respecto al porcentaje 46,2-69,19 se observan siete radios no contiguos en el Área Central y en todos los distritos hacia el centro. La mayor presencia, representada en el cuarto intervalo de clase (69,2 – 92,3%) se observa en el Distrito Sur y parte del Sudeste.

El imaginario europeísta de la ciudad se relaciona con ésta población, dado que la mayoría de los migrantes que llegaron a la ciudad en décadas¹⁷ anteriores fueron italianos y españoles. Según los datos del INDEC 2010, entre la población extranjera de más de 65 años (gráfico 3), la nacida en Italia ocupa ampliamente el primer lugar, específicamente el 52% y en España el segundo lugar con el 17%.

Gráfico 3: Nacidos en el extranjero más de 65 años

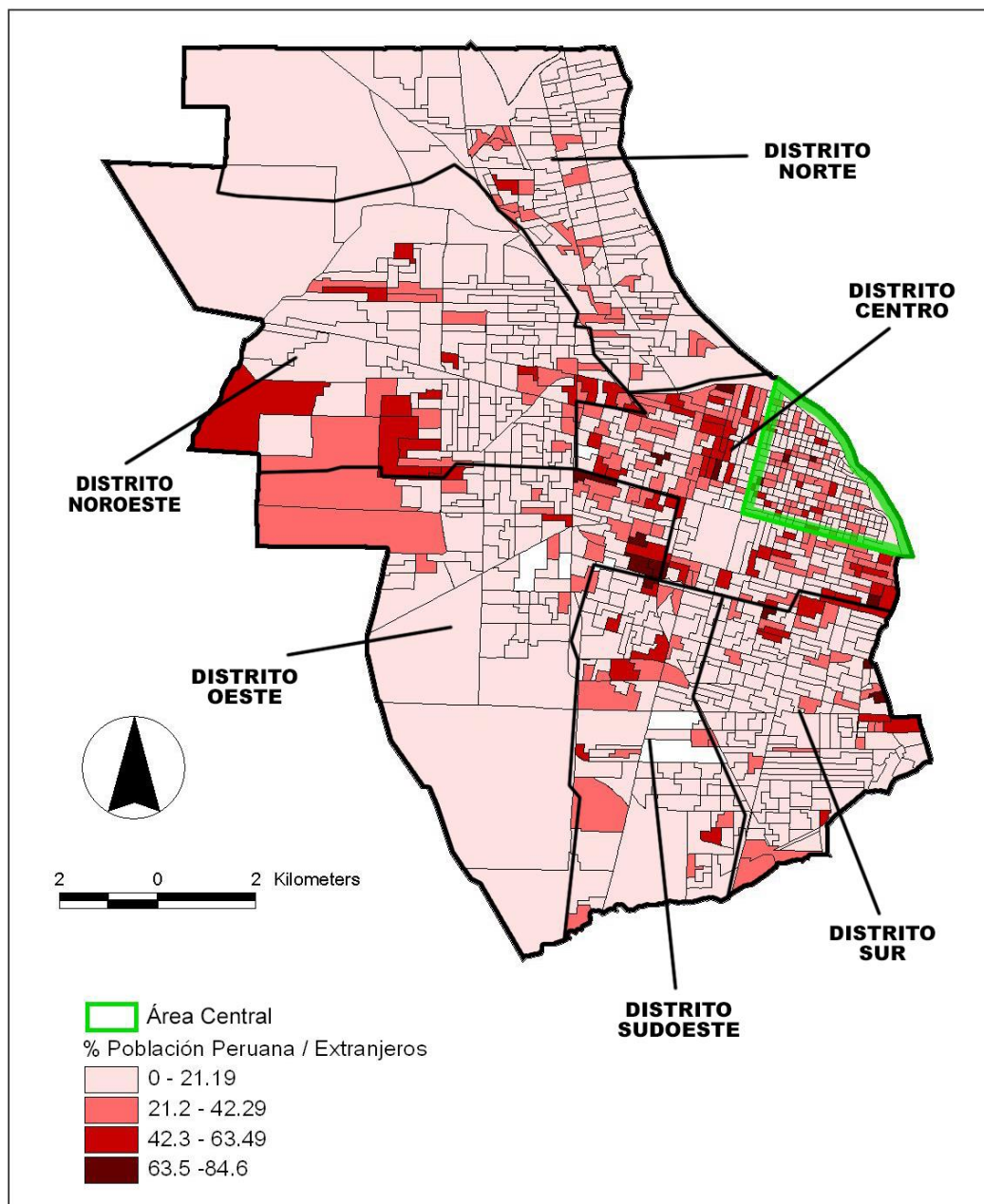


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados Censo 2010 INDEC. Se seleccionaron países con más de 100 habitantes residentes en el Departamento Rosario.

¹⁷ En los resultados del Censo de 1947 del total de los migrantes en Santa Fe, el 82,9 % eran europeos.

El mapa 8 referido a la población peruana se presenta a continuación.

Mapa 8. Rosario: Distribución de la población peruana con respecto a la población total de extranjeros por radio censal, 2010.



Fuente: Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados del Censo de Población Hogares y viviendas 2010, según la base de microdatos REDATAM a partir de los datos de INDEC 2010.

El mayor porcentaje de población peruana se ubica en el Distrito Centro según el cuarto intervalo de clase correspondiente a 63.5-84.9 % que puede observarse en el mapa 8. El cual tiene mayor representatividad también en el límite del Distrito Oeste con el Centro. En el Área Central se observan dos radios con relativa proximidad. Es el mayor grupo de extranjeros que habita en el área. El segundo intervalo se observa disperso en toda la ciudad. El tercero tiene nuevamente la mayor representatividad en el Distrito Centro. Dicha distribución se repite en otras ciudades del país. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los migrantes peruanos se concentran en el centro junto con los chinos (Cfr. con Sassone y Matossian 2014: 242); y se ubican en áreas de mejor nivel de vida o en proximidad a ellas (Cfr. con Lapenda 2013: 9).

En términos generales, los espacios habitados por los migrantes dan cuenta de cómo se conforman los grupos y las posibilidades de acceso a derechos de cada uno. La reflexión de Bauman (2006) respecto al lugar en el cual se ubican los migrantes, alejados, se correspondería para el caso bajo análisis con el grupo de paraguayos, los cuales habitan hacia los márgenes, en espacios donde las condiciones de vida son muy mala, o malas con niños y niñas de acuerdo al Mapa Social.

III.3 Área Central de Rosario, el sello de la migración europea

El Área Central de la ciudad de Rosario es el sector más urbanizado y accesible. Es también el más poblado, concentra funciones variadas como centro financiero, comercial, educativo, cultural y turístico; ofrece servicios como hospitales, centros de salud especializados, espacios culturales y recreativos. Dentro del área se encuentra el casco histórico de la ciudad y el microcentro: área con mayor movimiento gastronómico y comercial, específicamente en las peatonales San Martín y Córdoba.

En 2004 el Honorable Consejo Municipal de la ciudad sancionó la Ordenanza N° 7.675, en la cual se estableció que el deterioro progresivo que había estado

sufriendo el casco céntrico de la ciudad traía como consecuencia la pérdida de vitalidad del área y por ende del perfil histórico y cultural que lo identifica. Se considera que el área representa “el principal patrimonio urbano y edilicio de la ciudad con gran influencia en el desarrollo comunitario” (Ordenanza N° 7.675: 1). Sumado a esto, desde la normativa municipal se valoriza el área al manifestar que “Avanzar unidos, corporación municipal, funcionarios y ciudadanos en la grata tarea de redescubrir nuestra ciudad. Es sorprendernos con su belleza, rescatarla, para orgullo y satisfacción colectiva” (Ibídem: 1).

El Reordenamiento urbanístico del Área Central se efectúa con la Ordenanza N° 8243/08. Se define como ámbito de aplicación del "Reordenamiento Urbanístico del Área Central" al sector de la Sección Catastral 1º, delimitado por el Río Paraná, la Línea Municipal Norte de Avenida Carlos Pellegrini, el Eje de calle Balcarce, el Eje de calle Montevideo y la Línea Municipal Oeste de Boulevard Nicasio Oroño. La cartografía que muestra el recorte espacial del Ámbito de Aplicación, coincide con la delimitación que se realiza en esta tesis del Área Central y se encuentra en el Anexo del presente capítulo, Planos 1 y 2. En este marco, desde el año 2010, la municipalidad decidió realizar una acción participativa y reparadora de la memoria colectiva y el patrimonio histórico de la ciudad concretada sobre el Boulevard Nicasio Oroño en el Área Central. “Romántica del Boulevard” es el nombre que lleva el paseo museo fotográfico de imágenes del pasado que busca mantener presente la historia de los migrantes europeos en la ciudad. La propuesta surgió de la Dirección de Diseño e Imagen Urbana, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación. En las declaraciones a la prensa gráfica en la semana previa a la inauguración del museo urbano, Taperelli, el director del proyecto expresó:

se trata de mostrar los fantasmas de una ciudad que se soñó pujante y europea. Para eso, se convocó a todas las personas que conservan fotos de las antiguas edificaciones de la emblemática arteria, sigan o no en pie (El Ciudadano 10 de diciembre de 2010).

Las fotos se encuentran ubicadas en el camino central del Boulevard (ver foto 1 en el anexo del capítulo), impresas en láminas protegidas por un vidrio, de 60 cm. por 40 cm., refieren a las construcciones de casonas de principios de siglo pasado que fueron demolidas. De esta manera, se creó un paseo-galería con la muestra permanente de fotografías a lo largo del Boulevard entre el Museo Macro y el Museo Castagnino. La aparición de “estos fantasmas” intentan mantener viva la historia de la migración europea pujante que le dio identidad a la ciudad.

Desde la municipalidad el proyecto es presentado rescatando que en el patrimonio y cultura urbana de la ciudad se imprimió el arte de los migrantes europeos de principios de siglo XX, quienes diseñaron las características edilicias del Área Central de la ciudad. El carácter europeo de las mansiones en las que vivieron los migrantes de principios del siglo XX es señalado como un pasado de gran significación histórica para la ciudad, un espacio urbano con un contenido estético único y de gran valor. La dimensión educativa se hace presente en el paseo al destacar la ubicación de los colegios prestigiosos en el Boulevard (ver foto 2 en anexo del capítulo). Uno de los textos que componen el paseo “Romántica del Boulevard”, ubicado a la altura del 1500 del Boulevard Nicasio Oroño, expresa lo siguiente:

En 1880 la afluencia inmigratoria transforma el campo de la arquitectura de nuestra ciudad. Las casonas y palacetes de las familias pudientes reflejan el modo de vida europeo y representan las aspiraciones de la época: progreso y civilización (Gráfica 1 de la Muestra fotográfica, la foto se encuentra en el anexo del capítulo).

En el Área Central de la ciudad circula la impronta europea asociada a la belleza, la creatividad, a la estética cultural, al patrimonio. ¿Un pasado que acaso identifica a los rosarinos?

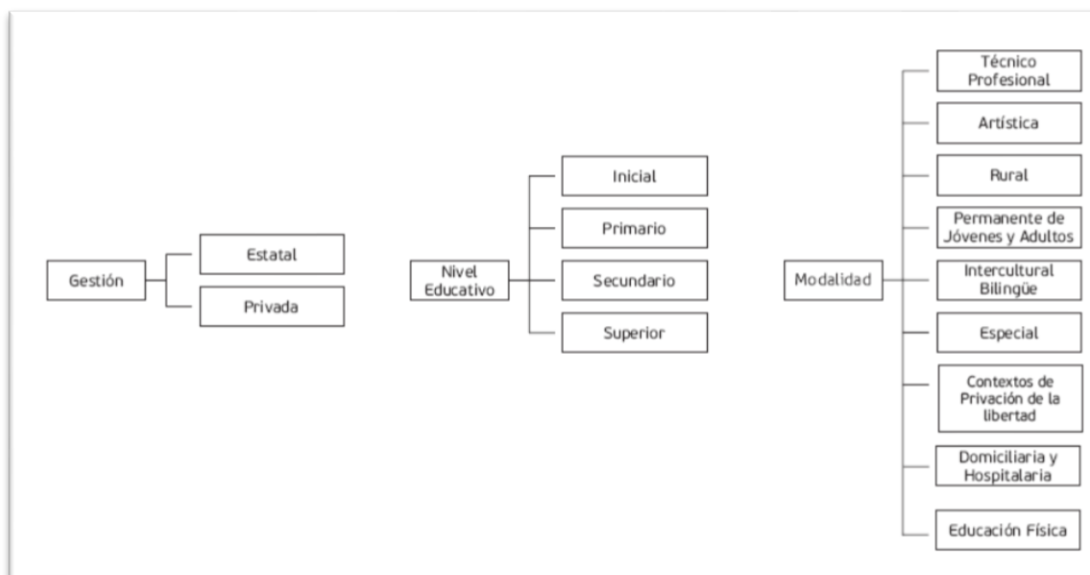
Dicha área es prioritaria por ser la de mayor alcance por la cantidad de ciudadanos que transitan por la misma. El ordenamiento para el Área Central es en el marco de un proyecto de mayor envergadura, el plan para revitalizar el Casco Histórico de la ciudad de la mano del proyecto Rosario Más Linda.

La importancia del sector dentro de la ciudad, es centro de actividades comerciales, educación, servicios y por tal motivo diariamente convergen personas de todos los puntos de la ciudad.

III.4. Estructura del Sistema Primario

A escala provincial el sistema escolar de Santa Fe es acorde a la normativa nacional, Ley 26.206, donde se explicita que el Sistema Educativo Nacional “tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan” (Artículo 15). Los niveles y modalidades responden a lo establecido en el Artículo 17 de la mencionada ley, donde se establece la estructura del sistema educativo. La misma se expone a continuación.

Figura 2. Estructura del Sistema Educativo.



Fuente: Anuario Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe (2016:16)

En el portal del gobierno de la provincia de Santa Fe en su sección Educación se define a la educación primaria como obligatoria y como aquella que constituye una unidad pedagógica y organizativa que está destinada a la formación de los niños y niñas a partir de los seis años de edad. La finalidad es proporcionar una formación integral, básica y común. Sus objetivos son garantizar a todos los niños y niñas el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. La finalidad y los objetivos son según lo estipulado en el artículo 27 de la Ley de Educación N° 26206. Se describe a la etapa escolar como aquella que los niños y niñas desarrollan a partir de los 6 años, caracterizada por el momento en el que despliegan en la escuela un abanico de construcciones, entre las mismas destacan que: inventan, sienten, practican, expresan con el cuerpo, con las palabras, con más símbolos, con el arte.

En este recorrido de siete años, las letras y los números, los textos y *las situaciones reflexivas*, la vida en la naturaleza, la historia, *la escucha de otras opiniones* se asientan sobre los *caminos que cada niño y cada niña decide andar*. Mientras avanzan, en los encuentros con pares y maestros, *cada quien aprende y enseña* (Portal Educación Santa Fe, la cursiva es nuestra).

En el texto citado se especifica que en la escuela primaria existen situaciones de reflexión, de diálogo, de opiniones diversas, acuerdos y desacuerdos, conflicto. Todo ello irá acompañando las decisiones, los caminos que los niños y las niñas decidan andar, son ellos los que toman el compromiso, todos: docentes y alumnos enseñan y aprenden. En situaciones específicas con migrantes, las reflexiones en la escuela serán las que, según el documento, abonen el camino a seguir.

En el Decreto N° 4720/61 se especifica la distribución horaria de cada docente en el nivel primario. Las mismas son plasmadas en la tabla 8.

Tabla 8. Horas semanales según las especialidades docentes para el nivel primario.

Maestros	Horas semanales
Grado	25
Música	15
Tecnología	20
Dibujo	20
Educación Física	16

Fuente: Elaboración propia a partir del Artículo 402 del decreto N° 4720/61

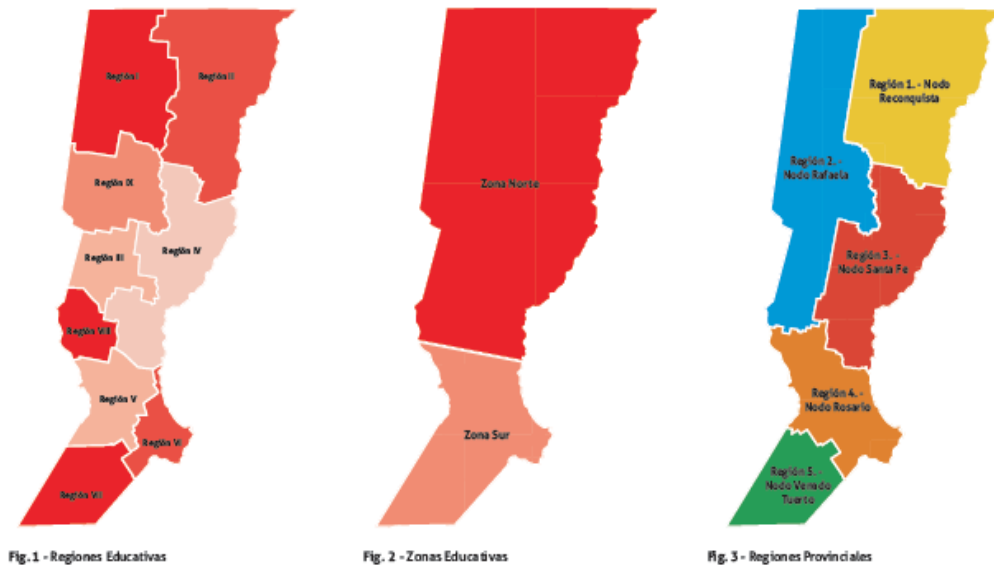
La organización del nivel primario es modificada por el decreto N° 2885 el 27 de noviembre de 2007, donde la estructura académica del sistema educativo provincial establecida en el artículo 1 del mencionado decreto será de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Resolución N° 18/07 del Consejo Federal de Educación, estableciendo una Educación Primaria de 7 años. Según el decreto 182/09 del Boletín Oficial de Santa Fe, publicado el 27 de febrero de 2009, es: Primer ciclo: 1º, 2º y 3º grado; Segundo ciclo: 4º, 5º y 6º grado (Artículo 1 del anexo 1) y el 7º, el cual “se constituye en una unidad dentro de la escuela primaria que implica la continuidad de aprendizajes inter e intra niveles” (Artículo 1 del anexo 2).

A nivel provincial también se efectuó una descentralización, como en la ciudad de Rosario con los CMD, en este caso fue para la gestión educativa, en sus aspectos administrativos y pedagógicos (Decreto N° 3.667 de fecha 14/12/1994), así se crearon las Direcciones Regionales de Educación y Cultura (Anuario Estadísticas Educativas Provincia de Santa Fe 2014:7).

La gestión educativa se divide geográficamente en Regiones para la gestión estatal, nueve en total (Rosario está ubicada en la Región VI); y en Zonas para la gestión privada (norte y Sur). Las diferencias se observan en las Figuras 3 y

4. En la Figura 5 se destacan las regiones provinciales que incluyen 5 nodos en las ciudades de: Reconquista, Rafaela, Santa fe, Rosario, Venado Tuerto.

Figura 3. Regiones Educativas, Figura 4 Zonas Educativas y Figura 5 Regiones Provinciales.



Fuente: Anuario Estadísticas Educativas Provincia de Santa Fe, 2014:7

Los Nodos con sus respectivas Regionales son:

- Nodo Reconquista: Región II
- Nodo Rafaela: Región III, I, IX
- Nodo Santa Fe: Región IV, VIII
- Nodo Rosario: Región V, VI
- Nodo Venado Tuerto: Región VII

El Nodo Rosario cuenta con la mayor cantidad de alumnos en la provincia de Santa Fe. En las Tablas 9 y 10 puede observarse las cantidades de alumnos en escuela primaria por región provincial y por región educativa respectivamente. En los gráficos los porcentajes.

Tabla 9 Educación común primaria. Cantidad de alumnos por región provincial

Región Provincial	Cantidad de Alumnos
Región 1. Nodo Reconquista	34.346
Región 2. Nodo Rafaela	38.887
Región 3. Nodo Santa Fe	93.921
Región 4. Nodo Rosario	187.223
Región 5. Nodo Venado Tuerto	22.926

Fuente: Elaboración propia sobre los datos contenidos en el cuadro 5.5 del Anuario Estadísticas Educativas Provincia de Santa Fe, 2014:59.

III.4.1. Distribución de escuelas primarias en la ciudad de Rosario

A escala municipal, de acuerdo a los datos suministrados por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, la cantidad de establecimientos de educación primaria en el año 2014 fueron ordenados según el Distrito Municipal correspondiente a fin de poder observar la distribución y oferta de escuelas en la ciudad.

Tabla 10 Escuelas Primarias. Distribución por distritos en la ciudad de Rosario.

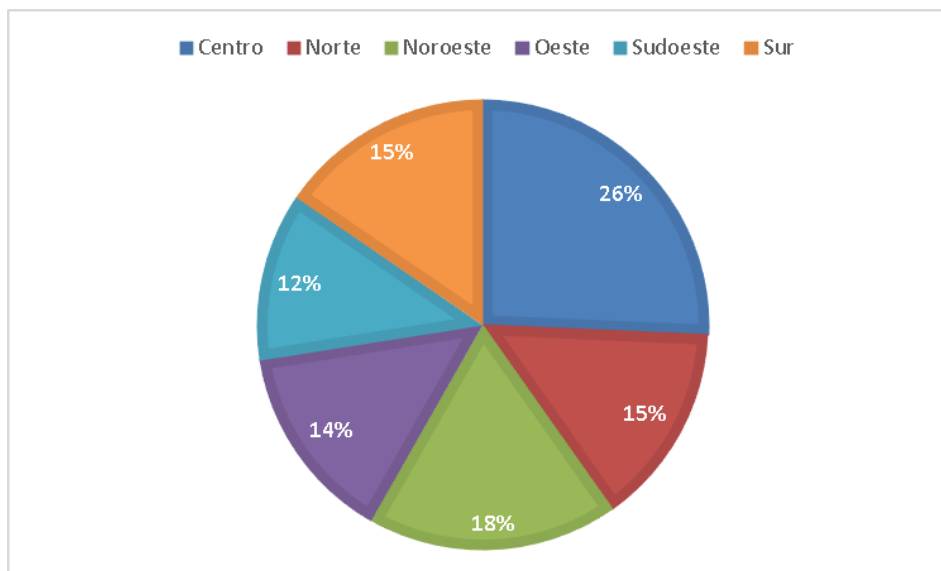
Distrito	Escuela Gestión Estatal	Escuela Gestión Privada	TOTAL
CENTRO	37	60	97
NOROESTE	26	12	38
NORTE	21	9	30
OESTE	19	10	29
SUDOESTE	13	8	21
SUR	24	14	38
TOTAL	140	113	253

Fuente: Elaboración propia sobre la base del registro de Establecimientos de Educación Primaria, Provincia de Santa Fe Año 2014, de la Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación.

La oferta en materia de escuelas primarias para el Distrito Centro supera ampliamente la de los otros. Esta información analizada junto a la cantidad de población por distrito (gráfico 4) dan cuenta de la posible demanda en un área determinada porque en ella habita la mayor cantidad de población y del tipo de respuesta dada con el número de escuelas de gestión privada respecto a las estatales, siendo que son casi el doble. En los resultados del Mapa Social (mapa 4), se registró que las condiciones de vida para el Distrito Centro son muy buenas y no así hacia el Distrito Oeste donde se registró malas condiciones y muy malas con niños y niñas. La oferta de escuelas en ese distrito ocupa el quinto lugar ya que los Distritos Noroeste y Sur comparten el segundo lugar con la misma cantidad de oferta total.

En el Distrito Centro se ubica la mayor cantidad de población en la ciudad, específicamente el 26%. La cantidad de habitantes por Distritos municipales se expone en el grafico a continuación.

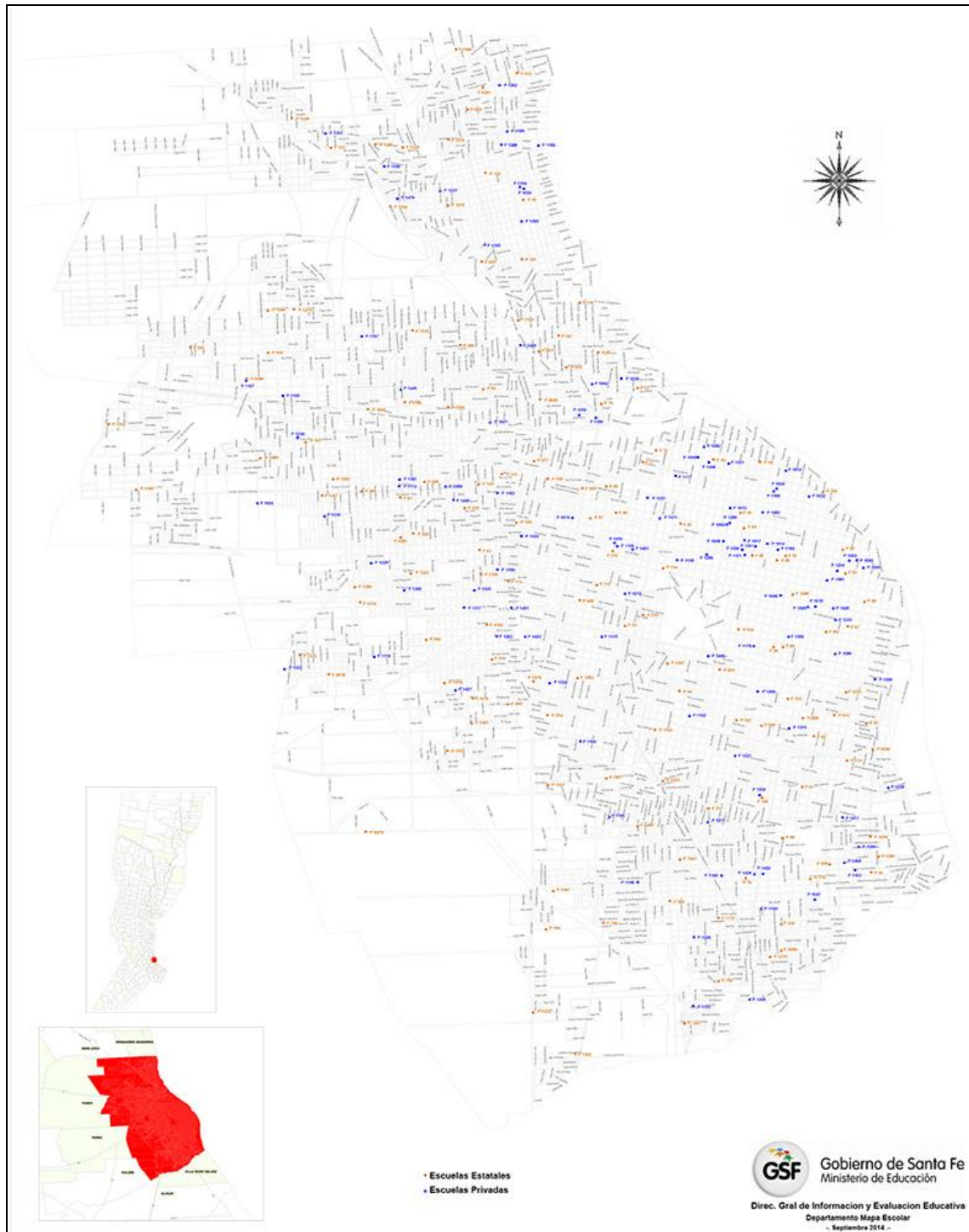
Gráfico 4. Cantidad de Población por Distrito Municipal en la Ciudad de Rosario



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección general de Estadística de la Municipalidad de Rosario.

En el siguiente mapa se observa la distribución de las escuelas primarias tanto de gestión estatal como privada en toda la ciudad de Rosario.

Mapa 9. Escuelas primarias de la ciudad de Rosario



Fuente: Portal de Educación de la provincia de Santa Fe.

La información representada en el mapa 9 se corresponde con la de la tabla 10 dado que muestra una mayor oferta en el Distrito Centro y más específicamente en el Área Central.

III.4.2. Tres escuelas primarias de tradición en la ciudad

Se seleccionaron tres escuelas entre 12 que son la cantidad de escuelas primarias públicas dentro del Área Central. Las mismas son de tradición en la ciudad y se encuentran ubicadas en distintos puntos del área. Las escuelas fueron identificadas con un código a fin de preservar el anonimato de cada una. A continuación se presenta la información sobre los alumnos migrantes respecto a los argentinos en cada una de las escuelas según los datos obtenidos en 2016 cuando se realizaron las observaciones.

Tabla 11. Cantidad de alumnos según el lugar de nacimiento por escuela.

Escuela	Alumnos Argentinos	Alumnos Migrantes
E1	692	12
E2	688	12
E3	777	23

Fuente: Elaboración propia a partir de la información relevada en las tres escuelas en 2016.

Las escuelas tienen distintas categorías según la cantidad de alumnos que asistan. En el Reglamento General de Escuelas Primarias, Decreto N° 4720/ 61 de la Provincia de Santa Fe, Artículo 7°, se establece que la categoría de los establecimientos educativos oficiales se determina de acuerdo con la asistencia media anual del alumnado y se ajusta a la siguiente escala: 1° categoría, desde 401 hasta 800 alumnos; 2° categoría, desde 171 hasta 400 alumnos; 3°

categoría, desde 61 hasta 170 alumnos, 4° categoría, hasta 60 alumnos. Las tres escuelas seleccionadas son de categoría 1°.

Tabla 12. Las tres escuelas seleccionadas con su respectiva matrícula por turno.

Turnos	E 1		E2		E3	
	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde
Primer grado	64	42	58	45	58	42
Segundo grado	64	41	58	46	80	41
Tercer grado	61	22	54	43	75	41
Cuarto grado	61	23	59	44	69	40
Quinto grado	60	23	59	23	62	41
Sexto grado	47	22	58	44	58	40
Séptimo grado	47	22	58	22	58	40
Total	404	195	404	267	460	285

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos dado por los directivos de las escuelas en 2014

A continuación se describen las principales características de cada una de las escuelas.

-Escuela E1: Se encuentra ubicada al norte del Área Central. En el edificio funciona el nivel primario y el nivel inicial. Es una institución centenaria, 119 años (fundada en 1987), de importante trayectoria en la educación de la ciudad. Asisten un promedio de 500 alumnos, durante el turno mañana hay dos

divisiones por cada curso y en el turno tarde sólo una. El proyecto fue implementado desde 2015 dos turnos en la tarde comenzando por primer grado. La vice directora destacó que los cursos llegaban a ser de 32 alumnos en el turno de la mañana y que no tenían más lugar físico. La gran demanda por la escuela hace que muchos padres se enojen cuando no pueden anotar a sus hijos, según lo expresado por la vice-directora cuando fue entrevistada en 2014. Sumado a lo anterior, en la escuela se ofrecen talleres para los alumnos que son abonados a parte de la cooperadora. Los talleres se dictan fuera del horario escolar, después de las 18hs. Los profesores son contratados específicamente para esa actividad. Los talleres que se ofrecen son: patín, teatro, taekwondo y coro.

Se indagó sobre la residencia de los alumnos dentro del radio escolar, el personal directivo relató que es una de las mejores escuelas y es por eso que asisten alumnos de distintos barrios en busca de algo mejor para sus hijos. La vicedirectora expresó;

Sí. Vienen muchos del radio y muchos de barrios también. Porque consideran que (...) que la escuelas del barrio, que no, porque quieren algo mejor para sus hijos. Entonces, tratan de incluirlos en una escuela céntrica donde no está el vecinito del barrio que ellos consideran que va a ser mejor para ellos.

Las representaciones que circulan dentro de las escuelas para el Área Central respecto al resto de las escuelas de la ciudad tienen que ver con el tipo de educación que se debe ofrecer en ellas. La población que asiste a estas escuelas suele estar caracterizada por tener muy buenas condiciones de vida y las exigencias de las familias están relacionadas con la oferta educativa y el nivel de los contenidos que se enseñen.

Por el contrario, a las escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad asiste la población que vive en lugares cercanos al establecimiento, en muchos casos en

sectores con muy malas condiciones de vida. Es por ello que las escuelas cuentan con comedor; la dimensión socio educativa prioriza lo social en las prácticas docentes; una práctica orientada al asistencialismo. La centralidad de esta problemática en la escuela no se refiere únicamente a la situación de pobreza de los niños, las niñas y sus familias, sino a las representaciones de los y las docentes sobre el lugar donde desarrollan su práctica y al modo a cómo el Estado nacional, provincial y municipal gestionan las políticas sociales. Concretamente, el asistencialismo en la escuela expresa una relación más amplia con el Estado, la sociedad civil, la pobreza, los y las docentes que trabajan en la escuela y la propia constitución de la identidad de la misma (Cfr. con Redondo 2004: 89).

La vicedirectora dio por sentado en su relato una connotación negativa para población escolar de otros barrios, la justificación de que ciertas familias prefieren una escuela en el centro, alejada de su barrio es para que sus hijos no tengan como compañeros a sus vecinos, o asistan a las escuelas que dedican parte de su tarea al asistencialismo.

-Escuela E2: Se encuentra al este del Área Central. En el edificio solo funciona el nivel primario, la escuela cumplió 130 años (fundada en 1886). El edificio es moderno, asisten un promedio de 700 alumnos. En la escuela se dictan talleres para los alumnos, los cuales son abonados a parte de la cooperadora, los mismos son: percusión, teatro, inglés, francés, coro, niños exploradores, instrumental, video juegos (orientado al armado de programas), audio-visual y olimpiadas. Los talleres están a cargo de algunos docentes de la institución y otros son contratados por la Asociación Cooperadora de padres. Se ofrecen por fuera del horario escolar con dos posibilidades: de 12 a 13hs y de 17:70 a 18:30. En tercer grado los alumnos realizan una actividad pre-campamento, una jornada especial que ofrece la escuela, de cuarto a séptimo grado realizan viajes de estudios, uno en cada año, en sexto grado la actividad especial es la “dormida en la escuela”. La secretaria de la escuela relató durante el tiempo de las observaciones que los talleres comenzaron cuando se implementó la Ley

Federal de Educación 24.195, con el fin de no perder matrícula porque la escuela no contaba con el espacio físico para implementar los grados octavo y noveno. En ese momento los talleres eran dictados por los propios docentes, pasado el tiempo y con la demanda que tienen los talleres se decidió sumar a más educadores. La directora de la escuela destacó que los alumnos que asisten no son todos del radio escolar, es decir del Área Central, el motivo por el cual eligen la escuela es porque, en palabras de la directora “es una escuela que tiene una impronta muy importante en la ciudad”. En otras conversaciones con la directora, la misma destacó que muchos profesionales de la ciudad egresaron de la escuela y que al tener una ubicación estratégica asisten alumnos de diferentes áreas de la ciudad. La directora comentó que comenzó su trabajo docente en la escuela, luego del paso por otras escuelas de la ciudad, siendo directora solicitó al ministerio el cambio institucional y regresó a la escuela por el grupo de trabajo.

-Escuela E3: Se encuentra al sur del Área Central. Tiene una antigüedad de 99 años (fundada en 1917); asisten un promedio de 800 alumnos. En el edificio funciona el nivel primario y el nivel inicial pero este último pertenece a otra institución. Al lado del edificio de la E3 se encuentra la escuela media, que se creó a principios de la década del 90 por una iniciativa de un grupo de padres que pretendían para sus hijos una continuidad educativa en un mismo establecimiento; ambos edificios se conectan. Se construyó con los fondos de la cooperadora de la escuela primaria. El Ministerio de Educación pidió ese edificio a fines de la década del 90 y el mismo pasó a funcionar de manera independiente. La Directora relató que, “cuando llegan los inmigrantes y van al Ministerio de Educación, y ahí les dicen que vengan a esta escuela, porque recibimos muchos inmigrantes”. Se indagó sobre esta posible recomendación en la entrevista realizada a otro personal directivo. La vicedirectora aseguró:

no, más que en eso tiene que ver con una cuestión de familias. Las familias quedan acá entonces bueno, recomiendan la escuela. Porque bueno, tiene un imaginario de la escuela de antes, una idea de papás

profesionales en el turno mañana, clase media. Entonces bueno, y es muy recomendable la escuela, especialmente en el turno mañana (E3 vice directora).

En la escuela se dictan talleres que son abonados por fuera de la cooperadora escolar a cargo de docentes contratados específicamente para esa tarea; los mismos son: inglés, teatro, cine, matemáticas, cocina y niños pintores.

III. 5. Conclusiones parciales

Las tres escuelas seleccionadas son elegidas por las familias para que sus hijos transiten por la educación primaria por ser escuelas prestigiosas, de gran reconocimiento en la ciudad. Los relatos de los directivos dan cuenta de ello. Estar ubicadas en el Área Central les otorga aún más beneficios porque está funcional y estéticamente más valorada. Los alumnos migrantes que asisten no representan un número alto en la matrícula, sin embargo cuestiones de estigma y discriminación fueron identificados en los relatos de la vicedirectora de la E1, específicamente relacionados con las condiciones de vida de la población que asiste a las escuelas según la ubicación de las mismas.

El nombre del proyecto, “Rosario más linda”, deja en evidencia que para ver a la ciudad más linda es necesario invertir en el Área Central, de acuerdo a los criterios del gobierno local, porque es el que utilizan “todos vecinos” independientemente de que vivan o no allí, como ser también los ciudadanos de otras localidades cercanas. Los parques, los edificios son otros espacios atractivos en el área también por el imaginario y la propia historia de la ciudad.

El análisis del mapa social junto a los mapas que expusieron la distribución de las tres principales nacionalidades con mayor peso demográfico, Paraguay, Italia y Perú, permitió analizar ciertos patrones de localización y las condiciones de vida de los lugares en los que habitan. Asimismo, se distinguió el protagonismo de ciertos países de nacimiento dentro del conjunto de la

población entre 0 y 14 años, mostrando diferencias respecto al total de los nacidos en países distintos a la Argentina.

En el próximo capítulo se continuará con el análisis desde las dimensiones de las prácticas docentes.

Capítulo IV

Prácticas docentes, discursos y representaciones sociales: la construcción de la otredad en el espacio escolar.

Sumario

IV.1. Introducción

IV.2. Modelos de formación docente en las últimas décadas

IV.3. Propuestas pedagógicas de tres escuelas del Área Central

IV.4. Trayectorias docentes

IV.4.1. Formación académica

IV.4.2 Experiencias en escuelas de distintas áreas

IV.5. Discursos, representaciones y prácticas docentes en los modos de abordar la otredad

IV.5.1. Representaciones según el lugar de nacimiento

IV.5.2. Discursos, afirmaciones: migrantes en las escuelas

IV.5.2.1. Raza/Nacionalidad

IV.5.2.2. Saberes adquiridos

IV.5.2.3. Espacio

IV.5.4. (Auto) discriminación/Inclusión

IV. 6. La clase escolar: antes, durante y ¿después?

IV.6.1. Situaciones en el primer ciclo: diferencias entre “ellos y nosotros”

IV.6.2. Situaciones en el segundo ciclo: diferencias entre “ellos y nosotros”

IV.6.2.1. Las estrategias docentes y los saberes de sus alumnos: el problema del lenguaje

IV.6.2.2. “Nosotros y ellos”, la otredad en aumento

IV.7. Bandera de mi patria

IV.8. Conclusiones parciales

IV.1. Introducción

En este capítulo el análisis se realiza desde una perspectiva intercultural, tomando como eje central las prácticas docentes en relación a sus alumnos migrantes analizadas en escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en el Área Central de la ciudad de Rosario.

Las preguntas que guiaron el capítulo son: ¿cuáles son las representaciones que las docentes construyen en torno a la diversidad y en particular a las migraciones? ¿De qué modos opera la noción de interculturalidad en el sistema educativo, específicamente en la normativa escolar y prácticas docentes?

Los objetivos abordados son: Identificar y caracterizar las prácticas docentes, de acuerdo con la trayectoria formativa, el contexto escolar y las representaciones en el Área Central e identificar en los discursos y en las representaciones que permean las prácticas docentes los modos de interculturalidad en el marco de escuelas primarias con niños y niñas migrantes.

El análisis es realizado desde un enfoque etnográfico. La etnografía como etapa descriptiva con un determinado nivel de construcción de conocimientos, siempre mediada por alguna orientación conceptual (Cfr. con Achilli 2000: 48).

En las aulas siempre confluyen al menos dos culturas dadas por las distancias generacionales entre docentes y alumnos. García Canclini cita a Appadurai para definir a las culturas como “sistemas complejos de interacciones y significados, de construcción de ‘diferencias, contrastes y comparaciones’ (Appadurai 1996.12)” (García Canclini 2006:2). El ingreso a la cultura dominante puede ser por dos procesos: porque se nace allí y se acompañan sus transformaciones, o porque se aprende tanto su lengua como el sentido de sus interacciones en procesos de larga duración. Continuando con la reflexión de García Canclini (2006), los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de una propia sociedad se contrastan y se comparan con sus mayores. Las culturas no son sólo dispositivos de organización de las diferencias. En las escuelas estos procesos tienen lugar a diario. Nos preguntamos de qué manera se produce el encuentro entre docentes y alumnos cuando la distancia respecto a la otredad es aún mayor al trabajar con alumnos migrantes.

Para ello, se consideraron el contexto, la institución escolar y las prácticas docentes (in situ). Del contexto se indagó específicamente en la normativa para la formación docente y en las particularidades del Área Central. De la institución escolar se examinaron las propuestas pedagógicas de las escuelas, las trayectorias de los docentes, las reflexiones de los mismos docentes sobre su práctica, la interacción docente-alumno y la planificación de la clase. Se dividió el análisis de las situaciones de clase según los años en la escolaridad: primer

ciclo para los cursos de 1°, 2° y 3°, segundo ciclo y 7° para alumnos de 4°, 5° y 6°, según lo establecido en la normativa de la Provincia de Santa Fe para la estructura de las escuelas primarias. En este capítulo se analizaron las entrevistas, el registro de campo de las observaciones y las normativas marco de las prácticas docentes. Con el fin de preservar el anonimato de las escuelas, docentes y alumnos, los nombres que se refieran a cada uno de ellos son ficticios.

IV.2. Modelos de formación docente en las últimas décadas

Las diferentes corrientes teóricas para pensar la enseñanza en las últimas décadas estuvieron nutridas por el aporte de diferentes intereses socio-políticos. Las prácticas docentes se centraron en diversas cuestiones según el momento histórico. Para Davini (2016) cada enfoque apunta a ciertos problemas e intenciones particulares. La pedagoga sostiene que el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar ha tenido una larga trayectoria. Reúne en este grupo tanto la tradición del normalismo, como la tradición académica y la tecnicista. Sostiene además, que ese es el enfoque de las prácticas docentes que se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio en la Argentina, junto con el desarrollo del sistema escolar (Cfr. con Davini 2016:15). A comienzos del siglo XX, el enfoque fue el académico, el cual tuvo una presencia más fuerte en la formación del profesorado para el nivel secundario. Si bien se fue abandonando la concepción de los métodos, no así la de las prácticas como campo de aplicación de la transmisión de la disciplina (Cfr. con Davini 2016: 16).

En las últimas décadas, fueron tres las corrientes teóricas en las que se sentaron las bases para pensar las prácticas docentes:

1-Clásica: '50-'60. La práctica docente estuvo centrada en el planeamiento de la clase, las principales categorías fueron: objetivos, contenidos y teorías de

aprendizaje. El lema fue enseñanza-aprendizaje, sin un análisis del aprendizaje concreto de los alumnos. Fue un período signado por un gran impulso tecnicista de base neoconductista donde la evaluación de los aprendizajes se entendieron como medición. Los docentes aplicaron medios y técnicas estandarizadas (Cfr. con Litwin 2008:23/24). Sin embargo, el punto de inflexión se produjo en la década del '70.

2-Crítica: '70-'80. Esta corriente teórica partió de la psicología cognitiva. Se centró en la reflexión del docente sobre su clase para el mejoramiento de las clases posteriores. Se dio importancia a los procesos metacognitivos y se concibió al docente como investigador y a la práctica docente como ámbito de investigación (Cfr. con Litwin 2008:25). Surgieron los estudios críticos de la educación, donde se le da importancia a la praxis entendida como praxis teórica, realizada desde el contexto teórico, “cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” (Freire 1971: 5). Esa praxis sólo puede ser auténtica “en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto. De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos” (Ibídem: 5).

Entre los Estudios Culturales y los Estudios Críticos de la educación se pueden establecer confluencias. En primer lugar, porque ambos se diferencian de los estudios sobre la educación por su clara voluntad política que se materializa en la comprensión de la praxis educativa, no restringida a la escuela, con el objeto de contribuir en la transformación social: “pensar la práctica pedagógica como un hecho a la vez cultural y político, por lo que nos encontraríamos en el terreno de la cultura-como-poder y el poder-como-cultura” (Restrepo 2011:15). En este sentido, la educación requiere ser pensada “(...) como un proceso, experiencia, institución que atañe directamente a la cultura-como poder y el poder-como-cultural en tanto se reproducen-reelaboran-resisten modelos de sujetos y sociedad” (Ibídem: 15/16).

3-´80 hasta la actualidad, diversos enfoques. Se destacó la importancia de lo espontáneo, las instituciones y la conformación de una sabiduría práctica. Se centra en: las narraciones de los docentes, las instituciones y las acciones que se repiten en circunstancias cambiantes. La concepción "naturalista" de las prácticas entiende que las escuelas, las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender. La base está en la observación, el registro y la narración de situaciones. Se espera una posterior reflexión personal de cada docente (Cfr. con Litwin 2008: 26).

Davini (2016) distingue dentro de este último período hasta la actualidad cuatro vertientes en las prácticas docentes durante la formación del profesorado.

- 1- En la primera vertiente se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobretodo la formación inicial.
- 2- Como otra variante se ha desarrollado el enfoque del docente como investigador y en particular la práctica docente como ámbito de investigación. Se enfatiza el enfoque del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión.
- 3- La tercera vertiente marcada por una concepción "naturalista" de las prácticas.
- 4- La tradición académica alcanzó una revitalización con una nueva vertiente de la literatura educacional, con efectos en las prácticas de formación: la transposición didáctica. En las prácticas concretas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa atención a la didáctica general para la enseñanza (Cfr. con Davini 2016: 9/20).

Las diferencias en el modo de propiciar las prácticas docentes son señaladas en la tabla 13:

Tabla 13. Concepción de la práctica docente en las últimas décadas en la Argentina.

Prácticas Docentes		
Como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Centrado en la planificación de la clase por parte del docente.	Importancia de la reflexión del docente sobre su práctica. Pedagogía crítica: Intervención crítica de la realidad mediante una praxis transformadora	Base en la reflexión, registro y narración de situaciones ocurridas dentro de las escuelas. Las docentes deben reflexionar
Clásica '50-'60	Crítica '70-'80	'80- actualidad, diversos enfoques

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de las prácticas docentes.

En esta tesis adoptamos la concepción de las prácticas docentes basadas en una postura crítica de la educación, entendiendo que tanto la transformación social como la modificación de las prácticas, desde la interculturalidad crítica, sólo son posibles desde la praxis, con un pleno conocimiento de la necesidad del cambio.

IV.3 Propuestas pedagógicas de tres escuelas del Área Central

Cada escuela define su propia propuesta, la cual conforma el Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁸. En el mismo se detalla la historia de la institución, el diagnóstico de la población escolar, los proyectos institucionales realizados y demás temas que desde la dirección de cada institución se decide

¹⁸ En las tantas visitas a las instituciones educativas, ya sea para realizar entrevistas, observaciones, se pidió el PEI en cada una, sin embargo, todos los directivos se negaron mostrarlo. Los motivos fueron que no lo tenían o que lo estaban reformulando. Por tales causas, dado que no fue factible acceder a los documentos, se entrevistó a los directivos con el objetivo de tener información referida a los PEI. La guía de consulta a los directivos se encuentra en el anexo del capítulo.

incluir en el PEI. Es decir, que el mismo da cuenta de la propia identidad de la escuela.

Como ya se indicó en el capítulo anterior, las tres escuelas tienen en común el hecho de ser muy solicitadas por las familias de la ciudad para el cursado de la escolaridad primaria de sus hijos por el prestigio social de las mismas. Los edificios son grandes con amplios patios, con un buen equipamiento e instalaciones. Cuentan con salones de actos con escenario e instrumentos. La amplitud edilicia posibilita el desarrollo de diferentes actividades en recintos específicos como ser salones de tecnología, laboratorios y tinglado para las clases de gimnasia. En las escuelas del Área Central, las demandas y expectativas se centran en acceder a clases de inglés, computación, teatro y distintas actividades.

Respecto de la alta solicitud de las escuelas, los directivos refuerzan la idea afirmando que el motivo es la oferta curricular. En la E1 la Directora expresó: “Los rasgos que diferencian a esta institución son los talleres curriculares de Inglés de 1° a 6° y de Computación de 1° a 7°”, sumado a que, desde el año 2015 la escuela tiene el Proyecto de Lectura y Escritura Creativa, en el cual se asigna un libro a cada grado y se trabaja con el mismo. Se culmina siempre el proyecto con una muestra anual donde se exponen todos los trabajos realizados por los niños y niñas a nivel escritura. Dicho proyecto tiene como fin lograr mejorar y optimizar la escritura de los niños, que desde las apreciaciones de la directora “son muy buenos lectores y oradores” (E1. Directora).

Durante las observaciones se advirtieron en todos los salones muchos carteles coloridos referidos a las normas de convivencia dentro de la escuela, como: pedir permiso, agradecer, cuidar los útiles escolares, cuidar la escuela, escucharnos y los beneficios del trabajo en grupo. El salón de 6° está equipado con mesas grandes, los alumnos se sientan en grupo y trabajan en todas las materias con sus compañeros, son grupos de hasta 5 alumnos, desde las justificaciones de los docentes el sentido es la integración de los alumnos y el

trabajo colaborativo. En los recreos, las docentes comentaron que ellas tienen que estar presentes en las materias de inglés y computación por ser extracurriculares.

La E2 es la escuela más antigua, pero el edificio es el más nuevo. Todos los salones dan a dos patios, ciertas materias, como plástica y música, se dictan en un espacio de arte de la escuela. El arte y el juego atraviesan las propuestas pedagógicas. La directora expresó en la entrevista que la escuela, “siempre se caracterizó por ser una escuela de puertas abiertas, permeable a la realidad social, cultural y económica de su comunidad. Pionera en proyectos cooperativos: almacén escolar, proveeduría escolar, consultorio odontológico, ropero escolar entre otros” (E2. Directora).

En las observaciones durante en turno tarde, en una conversación con la docente de música expresó que en el turno mañana, en los recreos, los alumnos pueden ir al espacio de arte y tocar instrumentos. En cada uno de los tres patios hay un metegol y en la secretaría hay juegos de mesa que los alumnos pueden pedir durante el recreo, o si la docente lo autoriza en horario de clase para poder jugar. Se observó que con estas estrategias se propicia no sólo el juego sino también la integración entre los alumnos.

La escuela es de puertas abiertas al barrio, los padres ingresan con sus hijos en cada turno y se quedan al menos 15 minutos para escuchar la bienvenida del equipo directivo y compartir los informes de las actividades de los alumnos, puede ser la proyección de un video que realizaron los alumnos de 7°, el relato de las actividades realizadas por los alumnos de 2° en un campamento en la escuela, la noticia del compromiso de una docente o la maternidad de otra. Para el 20 de junio, día de la bandera, los alumnos de 2° pegaron banderas realizadas por ellos mismos en toda la manzana de la escuela. Para el 9 de julio, día de la independencia, el frente de la escuela simulaba ser la casa histórica de Tucumán y el hall estaba ambientado con sillones y mesas

antiguas. Todas estas propuestas, sumadas a materias como teatro e inglés, son un atractivo de la institución.

Son muchos los proyectos que se desarrollan, la directora nos entregó en 2016 un listado en el cual se detallan los nombres de los proyectos, los objetivos y el período de vigencia de los mismo. Destacamos los que consideramos que pueden abordar temas de igualdad, derechos y convivencia democrática:

-“Elegimos en la escuela”. Objetivos: Desarrollar hábitos y conductas ciudadanas en el marco democrático. Representatividad. Derechos y obligaciones en la formación ciudadana. Vigencia: desde el 2014 y continúa.

-“¿Nos conocemos?”. Objetivos: Integración de grados, secciones y turnos. Vigencia: desde 2015 y continúa.

- “Con–Versiones”. Objetivos: Recrear los espacios para que circule la fundamentación, la palabra, la opinión, los argumentos. Vigencia: comenzó en el 2016 y continúa.

La E3 cuenta con el edificio más grande, con doble acceso al mismo, se encuentra con constantes obras de ampliación y remodelación; es la escuela con más alumnado de las tres. La escuela cuenta con una sala de tecnología, una amplia biblioteca y una videoteca. En la última hora de la jornada observada en un 1° los niños y niñas de todos los 1° del turno, que son 3 cursos, asistieron a la biblioteca para ver un video del canal Paka-Paka¹⁹. La vicedirectora en la entrevista destacó que la escuela es más recomendada en el turno mañana. Las clases de educación física se dictan en un gimnasio en contra turno.

Hubo escuelas más colaborativas que otras con la investigación, es por ello que el tipo de información obtenida en cada una es muy diferente. Respecto a las características distintivas de cada una, es posible afirmar que la E1 se

¹⁹ Es el nombre que lleva desde el 2010 el primer canal educativo y público de la Argentina. Pertenece al Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos de la República Argentina.

caracteriza por su oferta de inglés y computación desde 1° a 7° en horario escolar. Las fortalezas de la E2 están en el lugar que ocupa el arte, el modo de solucionar situaciones cotidianas en la escuela y los proyectos que tienden a la inclusión de todos sus alumnos. Por su parte, la E3 es una escuela con mucho alumnado, por lo tanto posee mucho personal y demandas de todo tipo. Es una escuela prestigiosa en la ciudad.

IV.4. Trayectorias docentes

IV.4.1. Formación académica

La formación docente es uno de los momentos claves en las trayectorias de los educadores. En el documento Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución N° 24/07 del CFE (Consejo Federal de Educación) del año 2007, se define a los docentes como trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura “que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial 2007: 7). Respecto a la formación referida a los sujetos del aprendizaje y de las diferencias individuales se recomienda “incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial 2007: 17).

El actual diseño curricular para la formación docente rige en base a la Ley de Educación 26.206. Anteriormente, durante 10 años bajo la Ley Federal de Educación 24.195, los diseños curriculares fueron cambiando²⁰; el último del período fue establecido por el Decreto N° 564/2002 (período 2002-2008), Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. En la actualidad, el diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el Profesorado

²⁰ Decreto N° 830/1986 (período 1986-1997); Decreto N° 1142/1998 (período 1998-2008).

de Educación Primaria se encuentra vigente desde del 2009, por Resolución 529/2009. En dicho documento, el objetivo es formar un docente que respete la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad. Busca formar a un docente que:

-Asuma *una práctica política* 'donde la escuela no tenga un adentro y un afuera'.

-Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que *su hacer* (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen 'matrices de pensamiento', 'forman' en sus alumnos/as un sentido ético y estético; un modo de ver la realidad y de actuar en consecuencia.

-Promueva una trama de afectos y responsabilidades (...) y el respeto por la diversidad, en el marco de una *práctica creativa*, primordial para comprender e intervenir en la realidad (Diseño curricular para la formación docente 2009: 14, la cursiva es nuestra).

Se entiende por formación general del docente la que posibilita el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los alumnos a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permita asumir el trabajo docente en el futuro como una práctica política, social, pedagógica y cultural: "Se intenta formar docentes respetuosos de lo diverso y heterogéneo, sin que ello suponga la justificación de diferencias que tienen su origen en situaciones de desigualdad social" (Diseño curricular para la Formación Docente 2009: 22). Al reconocer al docente como interventor en lo social, con una práctica que trasciende la escuela, la dimensión abarca también a las familias de los alumnos, su situación económica. En la Ley de Educación Nacional 26.206/06, la Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05 y la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y

Adolescentes 12.967/09 se establece que los docentes son encargados, junto a otros representantes del Estado, de hacer cumplir los derechos de los niños y niñas a su cargo. También, en el diseño curricular, se destaca que los docentes con su hacer, con lo que dicen y con su pensamiento moldean el modo de pensar y el accionar de sus alumnos. Así, indagar en las representaciones docentes respecto a sus alumnos migrantes da cuenta de aquello enseñado en la escuela y cómo, desde los docentes, se pueden habilitar o sancionar determinadas prácticas. Es decir, un docente con una visión cargada de prejuicios y racismo ante los migrantes, imprime ello en sus alumnos y la vida de los migrantes dentro de la escuela resulta más hostil, se le hospeda hostigando (Pérez de Lara 2011). Por el contrario, prácticas que tienden a la inclusión desde la interculturalidad están ancladas en la aceptación a la diversidad, como un atributo positivo (Novaro 2006). Tanto desde las normativas analizadas en el capítulo dos de la presente tesis, como en los lineamientos curriculares, el docente ostenta un rol protagónico en la ejecución de la política educativa, en hacer valer los derechos de las niñas, niños y adolescentes. El docente es un actor clave, junto a otros, en la posibilidad de la configuración de una interculturalidad crítica, que haga efectiva la transformación social.

Por su parte, referido a las migraciones, en el Diseño Curricular se encontró un solo contenido propuesto para la materia Ciencias Sociales y su Didáctica I, a ser dictada en el segundo año de la carrera. El contenido refiere a los movimientos migratorios en el mundo actual, causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo; las múltiples consecuencias de las migraciones en la Argentina desde países limítrofes y su incidencia en el nivel económico, social, político y cultural. La incorporación de estas temáticas en la formación de los futuros docentes por sí sola no garantiza un trato no discriminatorio y una plena inclusión de todos los alumnos, cualquiera fuera su condición. Alineados a lo expresado en el párrafo anterior, el modo en el que se presenten los contenidos por parte del docente será clave no sólo en el

desarrollo de la clase, sino en la conformación de pensamientos y actitudes del grupo.

IV.4.2. Experiencias en escuelas de distintas áreas

Al relatar cuestiones de su propia historia, las docentes²¹ destacaron diferencias en sus lugares de trabajo, en especial la diferencia que implica trabajar en las escuelas ubicadas en el Área Central y en escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad. Las docentes diferencian las escuelas ubicadas “de un lado y del otro” de la ciudad, principalmente por la población que asiste a las mismas. Tenti Fanfani (2007) investiga las prácticas docentes desarrolladas por aquellos que trabajan en los sectores populares y destaca que entre ellos se tiende a expresar un juicio pesimista y negativo sobre los alumnos y su capacidad e interés para poder aprender, sumado al poco acompañamiento familiar, los problemas de disciplina, las capacidades en el aprendizaje y la motivación para el mismo (Cfr. con Tenti Fanfani 2007: 337/339).

Sin embargo, no todos los docentes piensan que trabajar en escuelas en las que hay necesidades económicas es negativo, la docente de 7° de la E2 destacó: “Trabaje más de 15 años en una escuela periférica, con chicos de bajos recursos, que creo que es lo que más me gusta”.

A partir de lo relevado a lo largo de las entrevistas, las docentes comienzan su carrera trabajando en escuelas de los márgenes de la ciudad, en escuelas de condiciones de vida muy malas; con reemplazos para poder sumar antigüedad y después poder pasar a trabajar a escuelas ubicadas en mejores barrios, según lo relatado por las mismas. Sin embargo, en el Artículo 83 de la Ley 26.206 se establece que desde los ámbitos nacionales y jurisdiccionales se “diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y

²¹ Se entrevistó a maestras, directoras y vicedirectoras. En el anexo del capítulo se encuentra la sistematización del análisis expuesto en tablas.

calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable”. Esto con el objetivo de mejorar los niveles de aprendizaje y promoción de los y las alumnos y alumnas sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral. Sin embargo, en la práctica no parece cumplirse, porque, según lo expresado por las docentes en las entrevistas, son espacios en donde la violencia, los robos y la delincuencia parecen estar más presentes que en otros lugares²². Respecto a este tema, la docente de 7° de la E1 destacó los motivos del cambio de lugar de trabajo “después por una cuestión de no viajar, ya de cansancio de viajar todos los días, de tener un conflicto en la calle con todo lo que está pasando, me acerco a mi domicilio y me vengo a esta escuela. Muy linda esta escuela”. Las docentes destacaron que cuando tienen la posibilidad de elegir en qué escuela trabajar, priorizan las del Área Central. La antigüedad en la docencia, el tipo de institución en la que trabajó cada maestro y directivo y el tiempo transcurrido en el cargo directivo, son analizados por cada escuela a continuación.

Las docentes entrevistadas en la E1 tienen mucha antigüedad en el sistema educativo, más de 20 años siempre han trabajado en escuelas de gestión pública. Una de las docentes, la de 7° relató su experiencia en tres escuelas diferentes, una en los márgenes, cuyo tema de reuniones docentes parecería ser el comedor, una escuela de barrio de un área intermedia entre centro y los márgenes y la escuela actual, la cual queda cerca de su domicilio. La vicedirectora, con una antigüedad de 6 años en el cargo, recordó su primera experiencia como docente en una escuela rural: “Trabaje en el campo los dos primeros años. Uno en el puerto Reconquista y otra en una Colonia, nosotros le llamamos Colonia a la zona Norte. Era justamente, una colonia de alemanes o italianos que vinieron a este lugar, se instalaron y tienen chacras. Y bueno, se

²² De acuerdo a lo estipulado en la Ley 10680/91 para el personal escolar que desarrolle sus actividades en escuelas ubicadas en áreas desfavorables, existe una bonificación que se corresponde con la asignación del cargo. A saber: Zona Periférica 10%, Zona alejada del radio urbano 30%, zona de ubicación desfavorable 50%, zona de ubicación muy desfavorable 90%. La clasificación de cada una de las zonas se encuentra en los artículos 3 y 4 del Decreto n° 4720/61, Reglamento General de las Escuelas Primarias de la provincia de Santa Fe.

instaló una escuela ahí, que era rural. Ahí también trabajé”. Lo que da cuenta nuevamente de que al principio de la carrera, muchos docentes se ven obligados a trabajar en escuelas que no eligen después de muchos años de antigüedad en la docencia.

En las experiencias en la docencia en la E2, las maestras y directivos una vez más destacaron la diferencia entre las escuelas del área central y las de áreas de malas condiciones de vida, donde el trabajo parece ser más complicado con alumnos de asentamientos precarios, según lo relatado por la directora, quien con más de 26 años de antigüedad en la docencia, titularizó su cargo directivo en una escuela que le implicó un doble desafío, “en el 2006 titularicé como directora y me trasladé a una escuela que los alumnos pertenecían a Villa Banana. Una experiencia bastante difícil porque nunca había estado con chicos de villas y ser directora por primera vez fue doble el desafío. Pasé por otras escuelas y volví acá a esta escuela”. Es decir que, se sigue priorizando las escuelas del Área Central. Todas las docentes entrevistadas tienen más de 20 años en la docencia y siempre han trabajado en escuelas de gestión estatal.

En la E3, las docentes relataron haber trabajado no sólo en el nivel primario diurno y nocturno para adultos, sino también en el secundario y terciario. La vicedirectora también en la universidad. Sólo una docente trabajó un año en escuela de gestión privada, todas las otras docentes entrevistadas trabajaron siempre en escuelas de gestión estatal. La antigüedad en el sistema educativo es en promedio de 20 años.

La antigüedad en el sistema educativo dota de experiencias a los docentes, forma parte de su práctica. Que la experiencia sea sostenida por varios años en la misma institución le da pertenencia a la misma e identidad. La vicedirectora de la E3 relató que cuando ella ocupó el cargo de dirección en la escuela, todos los docentes “se pusieron la camiseta” porque eran compañeros desde hacía mucho tiempo. En la E2, la directora y la docente de música hicieron referencia al grupo humano de trabajo en la escuela conformado desde hace décadas.

Las docentes expresaron, durante el período de entrevistas, diferentes experiencias de la práctica docente compartidas con sus alumnos migrantes en relación con el binomio área central - márgenes. La docente de 6° de la E3, haciendo una comparación entre diferentes escuelas, llegó a identificar la falta de higiene que suelen tener los alumnos que viven en los márgenes de la ciudad con la higiene de su alumno peruano en el Área Central, expuso que: “Eso sí, pero ya te digo, siempre trabajando en escuelas periféricas que tienen una realidad social muy distinta a dónde estás haciendo la entrevista, en la escuela (nombra la escuela), igualmente este año he tenido un nene peruano y su higiene no era cien por ciento apta para compartir un salón pequeño”. A las escuelas de los márgenes asisten niños y niñas de asentamientos precarios o “villas” de bajos recursos. A propósito, la docente de 6° de la E2, recordó su trabajo en una escuela ubicada en los márgenes de la ciudad, específicamente su experiencia con alumnos paraguayos, “que a pesar de vivir en ese barrio cumplían con la escuela y asistían limpios”, esto es “porque ellos le dan más importancia a la educación”. Continuando con los dichos de la docente, “en la escuela de periferia en la (nombra otra escuela), que había algunos chicos que eran de Paraguay, los padres así y todo que eran muy pobres, albañiles o que vivían en la villa, (...) vos siempre los ibas a ver impecables, no les iban a faltar los útiles, limpios”. La docente dejó por sentado que en las escuelas de los márgenes es esperable encontrar situaciones en las que los alumnos asistan sucios y no tengan útiles escolares. Sin embargo, en el caso de los paraguayos y por una cuestión propia de su nacionalidad, ellos pueden, por más que vivan en un área de malas condiciones de vida, ser diferentes y semejantes a los alumnos que asisten a las escuelas del Área Central de la ciudad. En el capítulo 3 se analizó la distribución espacial de la población paraguaya por ser la más numerosa en la ciudad según los datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010. Se observó que no es una población que resida principalmente en el Área Central de la ciudad, se corresponde con el relato de la docente de 6° de la E2, que recuerda su experiencia con migrantes paraguayos en los márgenes de la ciudad.

En una investigación anterior (Segura 2012), analizamos el discurso docente en escuelas primarias ubicadas en los márgenes de la ciudad de Rosario, uno de los temas más relevantes fue la revalorización por parte de las docentes de los migrantes paraguayos como los buenos alumnos, "como eran antes los de acá", un comportamiento asociado al acompañamiento familiar y "al peso de la educación para ellos", alumnos que se diferenciaban del resto del grupo por atributos positivos. Sin embargo, las expectativas de las docentes para los alumnos migrantes que asisten a escuelas del Área Central no son las mismas que en los márgenes, porque no alcanza con ser buen alumno. Dicho tema será retomado en el análisis más adelante.

IV.5 Discursos, representaciones y prácticas docentes en los modos de abordar la otredad

IV.5.1. Representaciones según lugar de nacimiento

Desde lo expresado por las docentes, directivos y maestros, cada tipo de migración tiene un recorrido diferente y un arribo distinto según el lugar de origen de los alumnos. Los migrantes provenientes de Estados Unidos de América, España e Italia son en su mayoría hijos de argentinos nacidos en el extranjero que retornan al país con su familia a vivir en el lugar que residían sus padres antes de migrar, o bien en la casa de algún familiar. Otros niños y niñas que llegan de estos lugares vienen por un traslado del trabajo de sus padres, o porque los mismos arriban para realizar estudios específicos. En el caso de los migrantes de países limítrofes y del resto de América Latina, en su gran mayoría ingresan al país en busca de trabajo. Estas concepciones van conformando distintos estereotipos, positivos sobre la población del país del norte y Europa y negativos para los migrantes latinoamericanos. Las representaciones sociales que circulan en la sociedad excluyen a algunos migrantes y los rotulan de manera despectiva. Las migraciones europeas han sido tradicionalmente percibidas como deseables y beneficiosas en

contraposición con las migraciones latinoamericanas que se perciben por los argentinos como recientes y problemáticas (Mármora 1997; Grimson 2006; Domenech 2011). Como ya se ha señalado, la Argentina se pretende a sí misma como un enclave europeo en el sur de América (Grimson 2006).

La vice-directora de la E1 destacó que los peruanos vienen de lugares donde hay mucha pobreza, no hay trabajo y que les cuesta mucho volver a sus lugares de origen, destacó: “acá tenemos mamás enfermeras, papás enfermeros también. Padres estudiantes de medicina. Tengo un papá estudiante de medicina”.

Estas diferencias entre los lugares de procedencia de cada alumno migrante y los motivos por los cuales su familia migró parecerían determinar el lugar que ocupan en la escuela, desde el turno, mañana o tarde, hasta sentimientos de admiración, lástima o compasión por parte de sus docentes. En la E3 la directora destacó que como los alumnos migrantes ingresan a la escuela iniciado el ciclo lectivo, son anotados en el turno tarde. En otra conversación expresó que la escuela es más prestigiosa en el turno mañana.

Los docentes declararon que los muchos migrantes llegan a la ciudad porque la universidad es pública y porque en Rosario hay trabajo. Estas dos declaraciones son respuestas a la última pregunta sobre sus representaciones en torno a las migraciones actuales. Algunas educadoras destacaron su descontento por la presencia de migrantes en las universidades públicas “porque debería cobrarles y porque nosotros no podemos ir a estudiar gratis a otro país”. En la Ley de Educación Nacional 26.206/06, en su Artículo 67 se establece que es obligación de los docentes respetar y hacer respetar los principios constitucionales y las disposiciones de la ley (inc. a), como fue analizado en el capítulo dos de esta tesis. Una docente trabajadora en una escuela de gestión estatal, abierta e inclusiva, con declaraciones que tienden a obstruir los derechos de los migrantes contradice la letra de la Ley. Nos preguntamos si verdaderamente los docentes tienen conocimiento de todas las

obligaciones que se le exige a su rol desde el Estado, o las numerosas tareas que se presentan a diario en las escuelas hacen que los temas de reconocimientos de derechos queden a un segundo plano.

Lo expresado en los párrafos anteriores, ligado a los estereotipos sobre los grupos migratorios y a las representaciones sociales que circulan respecto a los espacios en la ciudad y la población que habita en los mismos, son analizados en el presente capítulo a continuación.

IV.5.2. Discursos, afirmaciones: migrantes en las escuelas

Al ser entrevistadas, las educadoras fueron reflexionando sobre su propia práctica constantemente, sobre su planificación, la selección de contenido, la resolución de conflictos y sus representaciones respecto de las migraciones. Desde los aportes de Jodelet (2008) abordamos el enfoque de las representaciones sociales como aquel que puede proporcionar -en vista de un cambio social en el nivel individual o colectivo- la mejor contribución pero también la más difícil. La más difícil, porque las representaciones sociales son fenómenos complejos que ponen en juego numerosas dimensiones que deben ser integradas en una misma aprehensión y sobre las cuales se tiene que intervenir conjuntamente. La mejor, porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas (Cfr. con Jodelet 2008 : 50).

Partiendo de la base de que la práctica laboral y el pensamiento de los docentes tienen estructuras que le son propias (Davini 1995) analizamos los discursos de las docentes, desde ciertas herramientas del análisis del discurso, agrupándolos según temas a partir de los que construimos ejes:

a) Raza/Nacionalidad: La superioridad de “razas” entendida como algo natural, que es capaz de ordenar las relaciones intersubjetivas actuales ocultas en el

discurso neoliberal multicultural (Quijano 2000; Walsh 2009). La referencia a los países de origen de los alumnos como parte de su nacionalidad tiene como base las concepciones racistas que subyacen en la sociedad moldeando las representaciones respecto a los grupos de migrantes que conforman la sociedad actual.

b) Saberes adquiridos: Desde el discurso de las docentes, existen saberes de los migrantes que son aceptados en contraposición a otros que no lo son. Los padres de estos alumnos son fundamentales ya que son quienes instruyen, enseñan a sus hijos. De los tres tipos de desigualdades que describe Therborn (2006), incluye en la desigualdad de recursos a la función de los padres. “Por lo general, el primer recurso de cualquier persona son sus padres, la salud de estos, sus conocimientos y el apoyo que reciba de ellos” (Michael Sandel 2012 citado en Therborn 2006:59).

c) Espacio: Los espacios habitados, los espacios de los cuales provienen cada grupo de migrante se encuentran cargados con las representaciones de las docentes respecto a la valoración, comprensión, conocimiento y asombro que imprimen cada discurso. Según los diferentes espacios de pertenencia en las ciudades, la otredad se acrecienta, en donde existen impulsos segregacionistas (Bauman 2006: 13).

d) (Auto) Discriminación/Inclusión: Los tipos de discriminación entendidos en el marco de la exclusión y las desigualdades (Therborn 2006:67) que generan marcas negativas en los sujetos y la inclusión como proceso que tiende al reconocimiento de las diferencias como un aspecto positivo en las relaciones humanas.

Tomamos los aportes de las autoras Norma Fairclough y Ruth Wodak (2000), quienes afirman la relación dialéctica entre el discurso y lo social. La importancia de lo social reside, en este caso, porque moldea al discurso, a la vez que es constitutivo por él. En palabras de las autoras:

El análisis Crítico del Discurso interpreta el discurso –el uso del lenguaje en el habla- como una forma de “práctica social”. El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales pero a su vez les da forma. Otra manera de expresar este fenómeno es decir que lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, constituye lo social: constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí. Las constituye en el sentido de que contribuye a sustentar el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough N. y Wodak R. 2000: 367).

Analizar los discursos docentes permite develar el discurso social y las posibles causas del modo de abordar la diversidad en las instituciones educativas.

IV.5.2.1. Raza/Nacionalidad

El “colonialismo del poder” (Quijano 2014) continúa aún presente en las representaciones, pues la idea de raza sigue funcionando como un marcador que articula los discursos y las representaciones entorno a las diferencias entre las migraciones de origen europeo y las de países latinoamericanos. Desde la conceptualización conjunta en la clasificación racial de la colonialidad del poder y la perspectiva eurocéntrica del conocimiento presente en la colonialidad del saber, Walsh (2005) sostiene que se han negados los derechos históricamente de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Y que “a

pesar de las leyes recientes de ´reconocimiento´, sigue tratando a estos pueblos como atrasados, no-modernos y menos gente (...) descolonizarse tiene un lugar fundamental tanto en lo político como en el pensamiento” (Ibídem: 22/23). Para el caso específico de la ciudad de Rosario, analizamos el trato diferencial dado a los alumnos de países latinoamericanos donde el racismo opera con mayor fuerza en tanto discriminación y exclusión para esos grupos.

Según el discurso de las docentes, saber hablar inglés o italiano, haber visitado países del primer mundo “abre la cabeza”, “son más evolucionados”, “les da otras experiencias de vida” (E.3. docente de 3° y E.1. vice directora). En sus reflexiones no incluyeron a los otros alumnos migrantes; queda en evidencia que los alumnos latinoamericanos responden a otra clase de representaciones acerca de sus países, con eso a costumbres, idiomas y prácticas que no están revalorizadas por la sociedad.

De lo expresado en las entrevistas realizadas a docentes y directivos respecto a la población paraguaya, se destacan los comentarios de la directora de la E2, referidos un episodio con una madre de dicha nacionalidad. La mamá había ido ante la directora para “acusar a los alumnos por discriminar a su hijo”, sin embargo, según lo expresado por la directora, cuando ella investigó la situación, el conflicto no fue originado porque el alumno fuera paraguayo, o peruano (la docente confunde esas nacionalidades), la directora justificó: “No está en el insulto o en la agresión “callate paraguayo”. Luego explicó: “No obstante esto, la mamá vino a manifestar, porque esto fue por el mundial antes de las vacaciones, vino a manifestar que como él no era argentino y demás, entonces empezamos a investigar qué había pasado en realidad con los chicos y la mamá fue como que vino a poner el estigma de como su hijo era extranjero pasaba esto, entre los chicos no había pasado esta discriminación digamos por el origen. Pero a veces los adultos creamos situaciones que no son las reales.” La docente relató lo sucedido desde sus propias concepciones, cuando se le preguntó si el conflicto fue referido al fútbol la directora expresó: “No, no, como era peruano, pero los chicos nada que ver. Pero la mamá cuando viene a

manifestar que al hijo lo molestan porque él no es de acá. Pero el problema con él no es porque no es de acá, es porque tenía ciertas actitudes que molestaban al grupo, porque si fuera rosarino hubiera pasado lo mismo”.

La directora asoció peruano, paraguayo con un problema de discriminación; la confusión no fue entre un alumno paraguayo o uno italiano. Se pone en evidencia las nociones de superioridad entre diversas nacionalidades con base en ideas racistas. Las migraciones más deseadas están presentes en los discursos entre los referidos a los alumnos de Estados Unidos de América y los de Europa. Por otro lado, la explicación que dio la directora fue que “ellos son los que se estigmatizan”. Poner el énfasis en el otro como el causante de los conflictos, en este caso, de discriminación a la población migrante dentro de las escuelas, da indicios de que la manera de hospedar que tiene la escuela es hostigando, no puede separarse una acción de la otra, como dos aspectos de un mismo proceso (Pérez de Lara, 2011). Las situaciones de discriminación y estigma sobre un niño por ser paraguayo (o peruano) declaradas por su madre en la escuela al parecer, no fueron tomadas como una problemática a trabajar y superar, sino como algo ya naturalizado; como un problema particular de ese niño y en un sentido de acrecentar el abordaje no crítico de la situación, sostener que si hubiera sido un alumno rosarino con las mismas actitudes hubiera ocurrido lo mismo.

IV.5.2.2. Saberes adquiridos

El concepto de colonialidad del saber deriva del de colonialidad del poder propuesto por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. La colonialidad del saber alude a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; “es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento verdadero y que es más adecuado, mientras otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados” (Restrepo 2011: 20). Los conocimientos que tienen los alumnos

migrantes son revalorizados o silenciados según las representaciones que la sociedad construye de cada uno a partir de su lugar (país) de procedencia y de su cultura, que muchas veces están asociadas a estereotipos discriminatorios. En la transculturación ocurren los procesos de *desculturación* y neoculturación (Cfr. con Ortíz 1983: 82/90) y se ponen en evidencia en aquello que la escuela acepta y desestima de cada migrante.

Los educadores se refirieron al grupo de los alumnos nacidos en Estados Unidos de América. En algunos casos eran hijos de argentinos, sin embargo el hecho de vivir en países del norte marca experiencias que parecen estar reconocidas como positivas en las escuelas. Según las entrevistas relevadas, el migrante del primer mundo desafía a los docentes, es que “ellos son más hábiles, se desarrollan más, tienen el dominio de dos lenguas, tienen más habilidades” (E3. Docente de 5°). Desde esas concepciones, haber nacido y vivido en Estados Unidos de América posibilita experiencias muy beneficiosas. En el apartado anterior se destacó el comentario de la vice directora de la E1 que argumentó que su alumno peruano provino de lugares muy empobrecidos, con necesidad sus padres de formarse y trabajar. Pero con niños y niñas de Estados Unidos de América es diferente y más si han viajado a Europa, porque, según las docentes, la alumna estaba muy enriquecida por viajar y lo que le podían ofrecer desde la escuela “era poco” comparado con todo lo que ella conocía. La docente se preocupaba porque no sabía qué enseñarle, la alumna tenía hasta la mitad de un 2° cursado en Estados Unidos de América, pero en la escuela decidieron que cursara directamente un 3°. La Vice Directora de la E1 relató la experiencia: “nosotros la vimos así muy evolucionada. Era una nena que viajaba, había estado también en Europa. Y, o sea, socialmente, a ella le costaba relacionarse con sus pares. O sea, había mucha diferencia de información. Ella gobernaba mucha información y los chiquitos por ahí, de acá no”. La educadora justificó la decisión de adelantar a la alumna de grado, aun cuando ella mostraba tener problemas en su socialización con sus compañeros, sin embargo esto era por la cantidad de conocimientos que la niña tenía, a

diferencia del resto de los alumnos, que al parecer, según la Vice directora, no estaba a la altura. Sumado a lo anterior, al no saber cómo trabajar con la niña en el aula, permitían que en horario de clase ella fuera a la biblioteca. Era una situación que parecía dejar sin estrategias a los docentes y directivos.

Al querer nombrar supuestos rasgos típicos de las familias migrantes, las docentes destacaron que la cultura del migrante peruano prioriza la educación. Un directivo expresó

Los peruanos en particular se preocupan mucho por la educación de sus hijos, es algo cultural, una impronta muy fuerte. La gente tiene una gran preocupación por la escolaridad de sus chicos, no les da lo mismo cualquier escuela. Sabemos también que en Perú hay un problema con la escuela pública porque es para el muy pobre, el que tiene un sueldo manda a los chicos a la escuela privada; se empieza a pagar el seguro para la escuela privada desde que nacen, hay una cuestión cultural con la educación muy marcada que no tenemos los argentinos (E2. Directora).

La importancia dada a la educación por parte de las familias se destacó en alumnos provenientes de Perú y China. Esto puede estar relacionado con el acompañamiento de los padres, con la responsabilidad de los alumnos y con el cumplimiento en la escuela. Sin embargo, la docente lo relató desde otro lugar, habló de lo que ocurre en Perú respecto a la educación, cuál es el pensamiento que “ellos tienen” y los motivos por los cuales la educación es tan importante.

En los discursos respecto a los alumnos asiáticos, las docentes destacaron que ellos se esfuerzan mucho, “como algo cultural de china o de Taiwán” (E2. Docente de 7°), el ser de esa manera no respondería a una característica de la personalidad de la alumna, sino al de la población de su lugar de origen, mostrando una concepción que tiende al esencialismo al relacionar

directamente mediante una generalización el lugar de origen con la suposición del esfuerzo y rendimiento del alumno en el aula. La maestra de 7° de la E2 continuó: “Ella, por su personalidad, pero no sé si tiene que ver, (...) yo tengo otros conocidos que también son, no solamente chinos, sino taiwaneses y demás y tienen esa, ese esfuerzo de más que hacen, porque ellos se preocupan mucho por la forma en que en su país se trata la educación porque, bueno, no es lo mismo Taiwán que China pero, eso de tener más nota y ser mejores, o sea, los incentivan a ellos en su vida personal”. Los alumnos de Asia parecen tener un estímulo diferente en lo que respecta a su escolaridad que referido a “ser los mejores”. Para la docente de 6° de la E2, el exitoso rendimiento escolar de la alumna no era sólo por su propia voluntad, el acompañamiento familiar y, en palabras de la docente “con una forma que tienen de ser, de que el estudio es central para ellos, (...) para estos papás es central el estudio, la escuela es primordial, o sea, están para que el chico vaya a la escuela”. La docente enfatizó que es algo primordial el estudio “para ellos”, en este caso, “los chinos”. Otro que tiene un modo de ser diferente, es interesante también destacar el lugar que ocupan los padres en la vida de estos niños y niñas, según la docentes “es para que los chicos asistan a la escuela”, lo que encasilla un accionar como algo propio de una determinada cultura.

La docente de 7° de la E2 reflexionó respecto a su alumna china y a los compañeros de sus hijos nacidos en Corea, China o Taiwán. Destacó que son distintos, se esfuerzan más y no suelen hacer las mismas actividades que los niños y niñas de 6° y 7°; pero que, en el caso de la alumna china, se sorprendió de que los padres la dejaran participar en salidas y viajes con el resto de sus compañeros.

La alumna sobre los cuales son los relatos, ingresó a la escuela sin saber el castellano ni las normas de convivencia de la escuela en la Argentina. Según la docente de 6° de la E2 hubo que enseñarle todo, desde cómo comportarse en un recreo hasta el idioma nacional. Situación que estresó a la maestra, que colocó en el mismo nivel la presencia de una alumna china con la de tener en

su clase a un alumno hipoacúsico: la atención que ambos alumnos necesitaban y la demanda que le generaba “fue demasiado”, según su relato. “A mí, por ejemplo, en el caso de la nena que vino de China, ella vino sin saber el castellano y al mismo tiempo un nene con síndrome de, un nene hipoacúsico. A mí me generó mucho estrés, (...) Imagínate, una nena que no sabe el idioma y quiere ir al baño. O te toca el timbre del recreo y no sabe que tienen que salir al patio. O que tiene que comer la merienda acá. Es totalmente distinto. A mí me generó mucho estrés al principio”. Al describir la situación con una alumna migrante, la docente destacó que le generó estrés porque no sólo desconocía el castellano, sino porque tampoco sabía las normas dentro de una escuela.

Aquello que se espera de los “buenos alumnos” está atravesado también por el tipo de migrante. El ideal del alumno argentino sentó sus bases en el alumno blanco, europeo del siglo XIX (Quijada 2003, Corbetta 2016). En el caso de la niña estadounidense de la E1 la docente fue la que no supo qué hacer con la alumna. En la experiencia en la E2, según los discursos de las docentes, era la alumna china la que no sabía lo que tenía que hacer, ella debía adaptarse a las normas escolares.

Respecto al modo de hablar de los alumnos que migraron de distintos países de América Latina los argumentos fueron varios: al tener otro modismo, sienten que se les falta el respeto; “hablan como dibujos animados, entonces se ríen de ellos” (E1. vice directora), si bien se comparte el idioma, parece ser problemático el modo de hablarlo. La vice directora relató cuestiones referidas a dos alumnos peruanos, la mamá es argentina y el papá peruano, los niños asisten a la escuela en el turno tarde. Los definió como alumnos muy capaces, sin embargo, según su discurso, “tienen la tonada, viste como los que, los dibujitos animados, (...) y ellos tiene ese modismo, para hablar. Entonces los chicos, primero se le reían, y después se fueron dando cuenta que estos chicos eran muy capaces, porque aparte hacen música, hacen deporte”. Del relato anterior analizamos dos cuestiones, por un lado la asociación burlesca y en alguna medida despectiva respecto al modo de expresarse de determinados

alumnos por su lugar de nacimiento. La dificultad al no entender el modo de hablar de los niños es por un problema que tiene el otro, en este caso los alumnos peruanos. Con esta carga valorativa se acrecienta la distancia social y simbólica (Margulis 1999). Con todo ello se construye el “estereotipo del modo de hablar de los peruanos”. La docente también destacó que los alumnos peruanos eran discriminados por sus compañeros, pero cuando supieron que realizaban deportes y estudiaban música y probaron ser capaces, ya no se reían tanto de ellos. De este relato se desprende la necesidad de pertenecer, los migrantes de Perú tienen que demostrar quiénes son y qué hacen para poder ser respetados.

Respecto a los alumnos nacidos en Colombia, la Vice Directora de la E1 hizo referencia al modo que tienen de expresarse, en palabras de la docente, “hablaba muy cerrado, hablan correctamente, pero para los oídos nuestros tienen (ríe) como hablan, hablan todo (emula voz grave). La dicción de ellos es más, para nuestros oídos es más difícil”. Para los compañeros que estaban todos los días con él no parecía resultar complicado, pero para la vice directora, que no estaba todos los días con él, le costaba entenderlo, según sus explicaciones.

Algunas docentes, como la de 6° de la E1, al reflexionar sobre su propia práctica expresa que necesitaban más capacitación, en especial cuando se tiene alumnos que hablan otro idioma.

IV.5.2.3. Espacio

De acuerdo a los mapas analizados en el capítulo 3, la población peruana tiende a asentarse en el centro de la ciudad, en sintonía con ello, los docentes relataron considerables experiencias por un mayor contacto con esta población; tienen argumentos formados sobre los migrantes peruanos, a quienes conocen más. Sin embargo, existen también heterogeneidades en las representaciones

según el lugar de origen en el Perú, según las docentes, “si es de un pueblito” les cuesta más, pero si vienen de Lima “tienen más calle” y se adaptan mejor. La docente de 7° de la E2 relató su experiencia con dos alumnos peruanos en el mismo ciclo lectivo. Uno de los alumnos se había integrado sin problemas, por su forma de ser, según la docente, “al otro le costó muchísimo”, las causas fueron asociadas al lugar de origen de cada uno. “No me acuerdo bien la región de cada uno era de un pueblito, vivía con sus abuelos, con sus primos, de más, y el otro nene era de Lima. No de la periferia. Era un nene como, con más calle, no irrespetuoso ni nada. Era otro tipo de chico, totalmente diferente” (E2. Docente de 7°).

Una similitud señalada entre los peruanos y chinos, en relación a sus espacios residenciales, refiere a la noción de que viven en los lugares donde trabajan sus padres. La docente de 7° de la E2 relató que la alumna china vivía en una rotisería y el alumno peruano en un estacionamiento: “(Nombra a su alumna de China) acá en la calle (...) tiene una rotisería y vive aún. El otro nene acá, en el estacionamiento acá, pero vivía ahí. Vivía en la misma oficina, porque no tenían donde vivir. Tenía toda la familia ahí, en esa habitación. Y, en el caso de (nombra al alumno), no. Tenía una casa de pasillo, por acá, por (...) (piensa) no recuerdo”. En su discurso diferenció los lugares en los cuales residen sus tres alumnos migrantes de China y de Perú. La docente de 2° de la E3 destacó que su alumno chino vivía en el supermercado donde trabajaban sus padres y que el niño usaba indistintamente: Casa = Supermercado. A través de este discurso trascienden las limitaciones que tienen en términos de vivienda muchas veces las familias migrantes. Esto supone hacinamiento, algo contemplado en otras áreas de la ciudad, más hacia los márgenes como lo muestra en Mapa Social, es por ello que posiblemente la docente se detuvo en contar específicamente dónde era el lugar donde vivían sus alumnos migrantes. No bastó con responder cerca, o lejos de la escuela, porque si bien estaban cerca, el modo de habitar no parece ser el esperado por las docentes para los alumnos de las escuelas primarias del Área Central de la ciudad de Rosario.

La docente de 6° de la E2 comenzó su discurso sobre su experiencia con alumnos migrantes haciendo una diferencia: a la población que asiste en las escuelas del Área Central la identificó como una migración internacional y a la de los barrios de los márgenes, la asoció con una migración interna. Luego relató su experiencia con una alumna china. “acá, ya era más internacional, por ejemplo cuando llegue acá, en quinto grado, ingreso una nena que era de china”. La clasificación que realiza la docente respecto a los tipos de migrantes que asisten a las escuelas ubicadas en los distintos lugares de la ciudad está ligada al pensamiento europeísta del Área Central, donde históricamente habitó la población internacional, un patrón que las docentes aún esperan encontrar, la representación de esta docente sería: las migraciones internas se encuentran en las escuelas de los márgenes y en las escuelas del Área Central las poblaciones internacionales.

IV.5.2.4. (Auto) Discriminación/Inclusión

Existe en el discurso docente una noción que se repite respecto a los migrantes provenientes de América del Sur, las docentes expresaron que se “auto-discriminan”. De acuerdo los discursos de los docentes, esto es porque están a la defensiva, sienten que siempre se les dice cosas para molestarlos, esto puede ser “porque les pasa fuera de la escuela y lo trasladan a la escuela también”. Las docentes llegaron a relatar que ciertas historias eran inventadas por los padres. La vice- directora de la E1 relató una situación conflictiva que había ocurrido entre una madre rosarina y una nena peruana. La disputa tuvo lugar cuando los alumnos pintaban una bandera porque se irían de viaje de estudios a Carlos Paz. Por ocurrir una dificultad entre dos nenas, una de ellas nacida en Perú, la mamá de la otra niña intervino “la de la argentina contra la peruana”, en palabras de la docente. Según su relato, los alumnos defendieron a su compañera frente a los dichos ofensivos de esa mamá. Cuando la madre de la nena víctima de las agresiones verbales, se dirigió a la dirección de la

escuela para contar lo que había sucedido, la docente fue a constatar la historia con los alumnos y se encontró con que efectivamente era cierto. Otra docente de la escuela, de 6°, relató que cuando la alumna ingresó a la escuela, “la trataban, por ejemplo, de peruana, o de morocha. Después se fue trabajando y ahora no tiene ese problema. Fue cuando recién se insertaron”. Según la interpretación de la docente el problema fue sólo al principio.

En los relatos en la E1, los peruanos “siempre se ponen en lugar de víctimas”. Sin embargo, en este caso puntual descrito, de una situación concreta en la escuela que se tuvo que constatar y luego intervenir, porque el episodio había sido en un parque y no era una actividad organizada por la escuela, se constató que efectivamente había existido un maltrato. La escuela es un sistema abierto en una relación dialéctica con el entorno. Las creencias sociales y los prejuicios de las familias de los alumnos también se hacen presentes en la escuela.

Durante las observaciones realizadas en la E1 durante el turno mañana se produjo una situación con un niño peruano de 5° en un recreo porque sus compañeros no lo dejaron jugar y no obstante eso, lo culparon de ponerse en lugar de víctima, la vice directora dos años antes en la entrevista había expresado que los peruanos se suelen sentir que son discriminados y se ponen en el lugar de víctimas. La situación ocurrió cuando los alumnos tenían que formar una fila en el patio de la escuela antes de subir al salón de clases. Los niños comenzaron a discutir, la docente a cargo se acercó para ver qué era lo que pasaba. El problema era que Javier, nacido en Perú, no respetaba las reglas del juego. Él dijo que uno de los chicos lo había empujado, a lo que los compañeros le respondieron que no comenzara a justificarse. Javier decía que en el recreo habían jugado bien, a lo que un niño respondió: “basta Javier, siempre te haces la víctima, no se te puede decir nada”. La docente les dijo que tenían que jugar todos juntos. Otro de los chicos dijo: “él no respeta las reglas, siempre igual, ya no lo dejamos jugar”. La docente insistió diciendo que tenían que respetar las reglas del juego y que era como en el fútbol, que si no respetaban las reglas te echaban. El tema es que ese era un juego inventado

por los mismos chicos, ellos habían puesto las reglas y ellos decían cuáles se respetaban. La docente recordó una norma en la escuela: si se empujaban en el recreo le tenían que avisar a ella. El problema fue que Javier había acusado a dos compañeros que lo empujaron con otra docente y ésta los había dejado sin recreo en el hall de la escuela, cuando la docente a cargo lo supo le dijo a Javier que al final esos compañeros se habían quedado sin recreo por su culpa.

Todos, compañeros y docente terminaron culpando al alumno migrante por su forma de actuar. El alumno le había avisado a una docente que lo estaban empujando, algo que todos tienen que hacer en la escuela, sin embargo, igual fue culpable. La docente defendió a los alumnos que acusaban a Javier, su justificativo fue que “si en un juego no respetás las reglas, está bien que no te dejen jugar”.

Luego de eso, subimos al salón que está en el primer piso y durante la clase de ciencias sociales registramos una conversación entre dos niños (uno colorado) y una niña. En el salón había mesas grandes y los alumnos estaban sentados para trabajar en grupos. Uno de los grupos estaba conformado por dos niños y una niña. Cuando la docente le dijo “colo” al niño, la nena le dijo “cuando éramos chicos yo le preguntaba a mi mamá porqué te decían colo si no sos de color”. “Claro”, le respondió, “colo de colorado, no soy peruano”. El nene que estaba sentado a su derecha agregó, “ni boliviano”. La nena respondió, “Claro, porque en los cumpleaños te decían colo.” Luego continúan trabajando en grupo.

En el momento de realizar las observaciones en esa escuela, asistían alumnos nacidos en Perú, España, Estados Unidos de América, Venezuela, Uruguay y Suecia. En la clase, estos alumnos tenían un compañero peruano. Con estos comentarios, los compañeros demostraron que la xenofobia está naturalizada, al menos en éste grupo. Pensar quién tiene un color y quién no y atribuir a determinadas nacionalidad un color de manera despectiva demuestra una falta de estrategias en las escuelas respecto a la aceptación del otro, la no

discriminación, la convivencia respetuosa y con ello, la inclusión en un marco intercultural. En el recreo los alumnos “de acá”, como los nombran las docentes al diferenciarlos de los migrantes, denunciaron al compañero peruano por ponerse en el lugar de víctima. Los discursos de las docentes se asemejaron al de los alumnos. Las docentes destacaron en las entrevistas que los alumnos peruanos solían ponerse en el lugar de víctimas.

“Lo de la discriminación es un mito”, ese fue el argumento de la docente de 6° de la E3, mostrando una mirada que niega la tensión existente dentro de la escuela y las causas de las problemáticas. Entendemos que en la escuela penetran cuestiones de la sociedad y claramente no es ajena a los procesos de discriminación. Sin embargo, como posiblemente los discriminen en otros espacios, según los dichos de la docente, los padres su alumno peruano se hacen presentes en la institución al parecer por prevención, que resulta, según la docente: “yo diría notable, en la mayoría de los casos por la necesidad de enfrentarse a estos mitos de la discriminación que ocurren pero que, por ejemplo, en este lugar no se da. Yo te estoy hablando de este grado, de este año, así que no ha habido situaciones xenófobas. Entonces yo presumo, este acompañamiento tiene que ver con que en otros lugares quizás lo hayan vivido en forma personal o un tratamiento de este tipo, digo, por comentarios, ¿no? Como cuidándose de eso”. Este relato pone en tensión la idea de la escuela como un sistema abierto, donde lo que pasa afuera tiene consecuencias adentro, en este caso, naturalizadas. Se da cuenta del reconocimiento de una sociedad xenófoba hacia los migrantes peruanos como algo normal, que obliga a los padres de esos niños y niñas a tomar recaudos en la escuela y a mostrarse como padres presentes. A la vez, en el discurso de la docente, analizamos sus representaciones respecto a que en la escuela no se dan las mismas situaciones que en el resto de la sociedad, sería impermeable, no hay conflictos y con todo ello se niega la discriminación.

En una intención de demostrar acciones que tienen a la inclusión, la vice directora de la E3 destacó que en los festivales anuales que realiza la escuela,

en una oportunidad participó la mamá de unas alumnas colombianas con su baile típico y “a todos les encantó”. De hecho, esperaban que participara nuevamente ya que había sido muy colaboradora. La hipervisibilización de las diferencias en los números musicales en los festivales escolares se encuentran ancladas en las referencias identitarias bajo un formato folklórico (Novaro y Padawer 2013).

Respecto a estas dinámicas, se ha registrado que las familias pueden participar en las actividades de la escuela, como actos escolares, reuniones de padres, pero “la cooperadora es un tema serio”, según lo declarado por la docente de 6° de la E1. Las familias de los alumnos migrantes no están invitados a participar al interior del grupo, no obstante eso sí pueden hacerlo pagando la cuota. La justificación fue la seriedad de la cooperadora de padres, como un grupo cerrado del que sólo pueden participar las familias rosarinas, según lo expresado en la E1. La integración de los niños y niñas en la escuela no sería sólo la que lleva marcas de discriminación, estigmas y exclusión, sino que sus familias también son parte de esos procesos. La escuela diferencia y selecciona actividades en las cuales determinadas familias pueden participar y otras no, como algo que se legitima por el solo hecho de pertenecer a un grupo.

Respecto a la discriminación recibida por parte de un alumno peruano de sus compañeros, el consejo de la vice directora de la E1 fue que al ser peruano y estar viviendo en otro lado es normal que le digan “peruano”, “que lo tienen que admitir”, nos preguntamos, ¿cuáles serían las razones por las que se tiene que admitir la nacionalidad por ser peruana? El directivo expresó: “los chicos le dicen peruanos y a ellos les molesta mucho. Cosa que yo trato de convencerlos, que bueno ser peruanos y estar en otro país le va a pasar eso. Aunque, o sea, que lo admitan y a ellos les va a ser más fácil, porque los chicos, por ahí, son crueles, naturalmente, entonces, si saben que molesta algo, se lo van a decir. Entonces, por ahí, uno trata de que ellos naturalicen esa situación. No porque este bien que le digan, simplemente porque son chicos y hacen eso”. En el documento de formación docente se reconoce que los

docentes, le “imprimen” a sus alumnos un modo de ver la realidad y de actuar en consecuencia. Esto es tanto con su pensamiento, como con el modo de resolver los problemas que se presentan en la escuela. Todo ello constituyen ‘matrices de pensamiento’, ‘forman’ en sus alumnos y alumnas en un sentido tanto ético como estético. La educadora demostró que al naturalizar un trato discriminatorio entre sus alumnos, lo habilitó y no lo consideró como un problema, sino como algo que tiene que pasar y como algo que el niño “debía admitir”. Apreciaciones nuevamente permeadas de racismo que dan cuenta de la carga simbólica y social que tienen los migrantes dentro de la comunidad escolar y en la ciudad. En la E1 los discursos de las docentes sobre el alumno de Perú y la alumna de Estados Unidos de América evidencian las diferencias establecidas entre los distintos grupos de migrantes. Los de países del norte, ligados a un alumno ideal, a una mirada europeizante que determina, desde este lugar el tipo de relaciones y el modo de hospedar (Derrida 1997) al migrante.

En la E3, la docente de 3° declaró que los migrantes se “discriminan a ellos mismos para auto-defenderse”. Destacó que tienen que respetar “el patriotismo que tenemos que tener” y que ellos son los que se ponen en inferioridad de condiciones. Cuando se le preguntó sobre su opinión referida a los migrantes en la ciudad de Rosario expresó: “me parece que tienen el mismo derecho que tiene el ciudadano nativo, siempre y cuando respeten la normas de convivencia los valores, respeten el patriotismo que tenemos que tener, que no discriminen, porque a veces ellos son los que discriminan, en vez de sentirse discriminados, es una manera de auto-defenderse, discriminan ellos”. Cuando se preguntó en qué situaciones dentro de la escuela creía que los alumnos migrantes tenían este tipo de actitudes, la docente continuó con su argumento: “a ver, por ejemplo, buscar la falencia que tiene el otro y tratar de resaltar esa la falencia que tiene el otro para no demostrar que ellos a veces, no están en lugar de inferiores condiciones pero ellos se ponen en lugar de inferiores condiciones”.

Con los alumnos de China la situación es muy diferente, “se cambian el nombre porque los que ellos tienen son muy difíciles”, según lo relatado por la docente de 6° de la E2 al referirse a su alumna nacida en China: “ella se había inscripto como Ana Ila, después cuando la inscribimos en séptimo y le pedimos los documentos, para verificar todo y tenía otro nombre”. Cuando se le preguntó por los motivos por los cuales la niña no era llamada por su nombre, la docente respondió, “Porque el nombre de ella era muy raro, (...) se ve que cuando ingresó, ella dijo que era Ana”. En la escuela supieron que la niña era llamada con otro nombre recién al finalizar su escolarización primaria, según lo descripto. Sumado a eso, la decisión de qué nombre tener, según las docentes, fue tomada por la niña, por su parte las autoridades no lo notaron al principio en la documentación. Los niños y niñas tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen (Artículo 11 Ley 26.061). Claramente estos derechos no fueron respetados, el motivo, tenía un nombre difícil. No sólo no se respetó su derecho sino que fue discriminada respecto a su nombre “por ser complejo” durante todos los años de su escolaridad primaria.

IV.6. La clase escolar: antes, durante y ¿después?

Tomamos el análisis de la clase escolar como un campo de problemáticas específicas. El mismo, “permite comprender los sucesos en su significatividad social humana, real; con sentido y contenido social” (Souto 1996:199).

IV.6.1. Situaciones en el 1° ciclo: diferencias entre “ellos y nosotros”.

En las observaciones realizadas en las escuelas se registraron situaciones con los alumnos migrantes, sus compañeros y las docentes. A continuación se exponen las reflexiones surgidas a partir de las notas de campo cuyo análisis ayuda a entender cómo son las prácticas docentes en relación a sus alumnos en la escuela primaria.

Durante el turno tarde, en la semana del 20 de junio de 2016 realizamos observaciones en el 1° de la E2. La docente comenzó a exponer la temática de la clase de ciencias sociales diciendo que tenían que traer durante la semana banderas de Argentina, que no se podían hacer otras banderas de colores porque era para festejar “la semana de nuestra bandera, que es la de nuestra patria”. En ese momento, Martín, un alumno nacido en Colombia, gritó desde su lugar, “pero yo no soy de acá”. “¿de dónde sos?”, le pregunta el compañero. “Soy de Colombia, yo quiero a Colombia”. La docente respondió: “hoy todo es celeste y blanco porque es del lugar donde nacimos, pero Martín, vos te acordás de los colores amarillo, azul y rojo que son los colores que tiene la bandera de Colombia donde está tu papá”. Luego de recordar junto con el grupo que el niño no había nacido en la ciudad de Rosario como el resto del curso, la docente le dijo que él podía hacer una bandera de Colombia. La inclusión partió del propio niño, fue espontáneo el decir, “no soy de acá!”. Los compañeros lo tomaron con naturalidad, no hicieron demasiadas preguntas y la docente durante la clase cambió la consigna; seguía siendo la semana de la bandera, pero el compañero nacido en Colombia podía elegir hacer la bandera de “su país”. La docente buscó incluir el interés por participar en la actividad de su alumno respetando su deseo de confeccionar la bandera de su país de nacimiento. El tema de la bandera como insignia patria y el lugar que ocupa en la ciudad de Rosario será analizado en el último apartado del presente capítulo.

En el 2° de la E3 se realizaron observaciones porque en el curso hay un alumno que se llama Mateo, hijo de chinos nacido en Argentina, pero que viajó a China a tomar clases. Por tal motivo, la directora de la escuela sugirió observar su clase. Al dar inicio la maestra preguntó: “¿quién se acuerda de quien fue el cumple ayer?”, “De Mateo” (gritan los compañeros). Una nena dice: “En China tiene ocho y acá siete”. Otro le responde: “¿Qué, nació dos veces?”, “No, él es más grande”. Los chicos hablaban de Mateo en tercera persona como si él no estuviera ahí, las preguntas se las hacían entre ellos. Luego de tanta insistencia la docente explicó que “Mateo hizo primer grado en China y cuando vino a la

Argentina, como entró en el mes de junio, volvió a hacer primer grado”. Mateo se paró frente al curso y contó que en China entran a las 7 de la mañana y salen a la 1 de la tarde y que tienen un libro gigante con palabras en chino. Un nene le preguntó: “¿si lo veo lo voy a poder leer?” A lo que otro compañero respondió: “los argentinos leemos en argentino y los chinos leen en chino” marcando una clara distancia entre ellos y nosotros. La maestra, dio inicio a su clase de matemáticas y no hizo referencia a todas las preguntas que habían realizado los alumnos. Luego, una nena, en la misma clase, le preguntó a Mateo qué decía su lápiz que estaba escrito en mandarín.

Los compañeros se mostraron interesados en el relato de su compañero hijo de chinos. La docente en ese momento no retomó los comentarios de sus alumnos. Durante el recreo la maestra comentó que Mateo tiene un hermano en China y que él fue tres años a estudiar allá. Que le gusta hablar sobre los dragones; ella le pidió que trajera información y no la trajo. En su discurso aseguró que ella piensa que los padres “quieren que aprenda nuestra cultura y no mezclar”. La docente destacó que no puede comunicarse con la madre de Mateo porque no habla el castellano, con el padre un poco más. También expresó que al principio del año anterior, cuando Mateo ingresó a la escuela no quería contar nada de China pero que ahora había tomado confianza y quería contar más cosas. La manera de incluirlo para la docente es dejando que él cuente cosas de China. La docente explicó, en parte, su accionar durante la clase cuando en el recreo contó cuál es su manera de propiciar la integración de su alumno hijo de chinos en su clase.

Realizando observaciones durante el turno mañana, en la misma escuela, la docente estaba haciendo un reemplazo en otro curso, al saludarla comentó que a la mañana tenía una nena hija de peruanos, “me parece por los rasgos, porque en el registro son todos argentinos, pero Mateo también nació acá pero es chino”, expresó. La docente luego ingresó a su salón a dar clases. Las costumbres de Mateo le resultaban tan distantes que para ella era chino, no importaba su lugar de nacimiento, es más, desde lo expresado por la docente,

por tener padres migrantes, sus hijos pasaban también a serlo independientemente de su lugar de nacimiento y crianza. Los rasgos fenotípicos que diferencian a unos de otros cobran mayor evidencia cuando es referido a migrantes de países latinos u orientales, no así con países europeos. Dicho tema será retomado más adelante.

En otra observación realizada en 2° grado del turno tarde en el curso donde está Mateo, antes de salir al recreo, el niño simulaba que los lápices de colores eran los palitos chinos. La docente quiso intentar jugar con el niño y no pudo aprender a usar los palillos. En un diálogo con los compañeros, Mateo contó que tenía un supermercado, otro alumno le preguntó: “¿tenés un super?”, “Sí”, contestó Mateo, “en Presidente Roca” (da la dirección), el nene le preguntó: “¿Cómo se llama?” y otro respondió: “El súper del chino”. Mateo dijo que no y dio el nombre del supermercado. Los alumnos se interesaban por lo que Mateo podría contarles, la docente en ésta clase se esforzaba por escucharlo y hacerle una devolución en sus comentarios. Mostró acciones inclusivas en su clase.

En otra observación realizada en el 2° del turno mañana en la E3, la docente comentó en el recreo que Matías, su alumno español, en una clase de Ciencias Sociales contó sobre el paisaje de España y que el año anterior cuando contaron la historia del lobo y el pastor, una historia sobre las mentiras, “Matías contó la historia porque la conocía de cuando cursó el jardín de infantes en España”, dijo la educadora. La docente aclaró que “Matías se siente argentino, cuenta cosas de España pero porque hizo el jardín allá”.

Desde la escuela se establece lo que puede ser semejante y lo que no, los conocimientos aceptados y los silenciados son un reflejo de la colonialidad del saber (Restrepo 2011: 20). Los alumnos nacidos en países europeos pueden sentirse argentinos. La distancia en la otredad respecto a los alumnos por su apariencia física, por el lugar del cual vienen ellos o sus padres determina si pueden o no ser argentinos.

IV.6.2. Situaciones en el segundo ciclo y 7°: diferencias entre “ellos y nosotros”.

IV.6.2.1. Las estrategias docentes y los saberes de sus alumnos: el problema del lenguaje.

En las entrevistas se indagó en la necesidad del docente de utilizar estrategias de enseñanza específicas por tener alumnos migrantes en sus clases, la mayoría de las maestras respondieron que solo explican “las palabras que no se entienden”. Pocos fueron los que reflexionaron sobre la planificación de sus clases y la inclusión de temas específicos. Una docente de 6° de la E1 relató su experiencia con un alumno de Canadá que ingresó cuando ya había iniciado el ciclo lectivo y había llegado directo desde su país, sin conocer el castellano. La docente destacó haber tenido que buscar material en internet, hasta traducir las actividades a fin de poder comprender y acercarse al alumno. Cuando se le preguntó a la docente si el alumno pudo aprender el castellano luego, respondió que muy poco, pero que en las clases de inglés “brillaba”, en el resto de las clases especiales, tecnología, plástica, computación, educación física, también se desempeñaba bien, la docente agregó a su discurso: “y después con respecto a las otras áreas, uno se trataba de adaptar un poquito a él, de investigar por internet, de acercarle algo así en inglés, o de poder, a lo mejor, si nos asistía un poquito la profesora de inglés, poder intercambiar con él cosas. Se daba cuenta, intuía, interpretaba muchas cosas. Pero, bastante bien durante el año, ¿sí? Se sintió bien siempre, adentro del aula, se integraba”. En la E1 se dictan talleres de inglés y computación en todos los años de la escolaridad primaria, es por ello que el alumno tenía clases de lengua extranjera en 6°. La docente mostró tener interés por el alumno al buscar material en inglés para poder darle una actividad. Cuando se indagó sobre la posibilidad de que el niño asistiera a la escuela con un diccionario inglés-español, la docente respondió que sí, sumado a que también llevaba libros para leer, según la docente, eso era “en el caso en que él no trabajara en determinada cosa. Se traía libros, en el recreo también leía”. Conforme al discurso de la maestra, el alumno también

llevaba su propio material, el no conocer la lengua oficial significó que tuviera que “refugiarse en sus libros”.

En el caso de otra docente de 6° de la E2, quien destacó su experiencia con una alumna china, recordó que había aprendido a corregirle en mandarín con un diccionario que tenía la alumna. La docente expresó: “Tenía excelente notas. Brillante era poco. Yo le ponía en chino, le ponía brillante”. Cuando se indagó sobre la búsqueda de material de la propia docente, dijo que no, como la alumna llevaba su diccionario dibujaban las palabras. Cuando se insistió en que ella escribía brillante en idioma mandarín en las correcciones a su alumna china, la maestra respondió: “Si era en chino. Pienso que tenés que tener apertura mental”. La estructura verticalista que posee la escuela, del docente que enseña y corrige al alumno, está reflejada en el discurso de la docente quien no expresó el registro de qué pasaba con su alumna es esas situaciones. La decisión de incluir o no contenidos, desde el discurso de las docentes, parece estar determinado por “la apertura mental” del docente a cargo del curso en el que hay alumnos migrantes.

Las docentes no referenciaron que al planificar sus clases se vieran en la necesidad de modificar contenidos por sus alumnos migrantes. No destacaron corregir en quechua o en guaraní, pero en chino y en inglés sí. Los saberes que están revalorizados en la sociedad, como tener conocimiento del idioma inglés, la enseñanza de esa lengua extranjera como un atractivo en los talleres propuestos en las escuelas analizadas son una muestra de la jerarquía aún presente producto de relaciones de poder.

IV.6.2.2. “Nosotros y ellos”, la otredad en aumento.

En las entrevistas las docentes expusieron diversas situaciones referidas a posibles conflictos entre sus alumnos. En las observaciones se focalizó en las interacciones entre los alumnos y de los docentes con los alumnos.

La docente de 7° de la E1 describió que la alumna nacida en Perú fue discriminada cuando ingresó a la escuela, cuando se le preguntó por la experiencia con el niño nacido en Canadá, la docente expresó “Es como, que se adaptó bien al grupo, que lo tenían en cuenta, que lo recibieron bien, que lo integraban.” Una vez más la idea de raza, “los niveles de cultura” que nombraron algunas docentes, todo ello se pone en juego a la hora de integrar a un nuevo compañero en la clase, actitud en los niños y niñas y en los docentes.

En la E2 se observó una clase de ciencias naturales en 5° del turno mañana. Desde la dirección de la escuela informan que en ese curso hay dos alumnos españoles. Cuando nos presentamos con la docente para poder observar la clase, la misma no sabía quiénes eran, por eso les pidió a los alumnos que dijeran el lugar donde nacieron. Los chicos respondieron a la pregunta. Un alumno respondió haber nacido en Mallorca y otro en Madrid. La docente comentó que no sabía que los alumnos eran de España porque habían venido siendo muy niños. Ellos podían “pasar desapercibidos”, posiblemente porque, desde las representaciones sociales se asemejan más al alumno ideal pretendido en la escuela.

En la E2 la docente de 6° del turno tarde definió como un “incidente desagradable” una situación en el marco del mundial de fútbol con un alumno nacido en Colombia. Cuando se le pidió a la docente que expusiera lo sucedido ella comentó: “le dijeron al nene cuando estaba jugando Argentina, le dijeron colombiano y entonces el nene se retiró, se vino acá a llorar, lo vio la seño.” Cada docente es encargada de cuidar un sector de la escuela, cuando la responsable del sector lo vio llamó a su maestra. Después de eso, la docente le comunicó lo sucedido a la vicedirectora. La docente relató: “y bueno los chicos que fueron, que fueron los agresores, se habló con ellos, la directora llamo a los papás y yo le hice escribir una carta de disculpas y que la leyeran públicamente. Por la cuestión de que, cada niño tiene derecho a la nacionalidad, a ser de la religión que quiera”, cuando se preguntó por los motivos de la agresión, la docente dijo que “lo insultaron porque era colombiano”. Continuamos

conversando sobre esa situación y la docente luego aclaró que era la primera vez que ocurría algo de esa magnitud en la escuela. Lo que motivó a los chicos, según la docente, fue el mundial de fútbol, “era por el mundial yo pienso. Hicimos toda una clase, escucharon toda una clase de ética, viste que venían en los libros todos para trabajar, bueno de eso, de que significa ser simpatizante, que pasa con el fanático, que pasa con la violencia en el futbol, por qué el fútbol deriva en una cuestión violenta”. En la escuela se invisibilizan las reales causas de los conflictos. Un problema de base racista, de discriminación, fue abordado durante la clase especial predominantemente como un conflicto de violencia impulsado por el fanatismo que genera el deporte.

En una observación realizada en el 4° del turno tarde de la E2 durante una clase de Lengua ocurrió una situación de discriminación. La docente era reemplazante en ese curso, pero titular en la escuela en el turno mañana. Todo el tiempo repetía que es importante la palabra y escucharnos. En un momento sonó un teléfono celular, todos señalaron a una alumna, se llama Malena, una nena hija de peruanos. La docente en ese momento estaba escribiendo en el pizarrón, dejó de hacerlo, se acercó a la alumna y le pidió que abriera su mochila y sacara todo. La nena asustada se paró, buscó su mochila y empezó a sacar cosa por cosa mientras la docente le preguntó si tenía un celular, ella respondió que sí, pero que lo tenía en su casa, sacó una cartuchera, una bufanda. Los chicos gritaban: “seño, tiene un celular”. La maestra dijo muy enojada, “en esta escuela no se permite traer celular, celular apagado y en la mochila en todo caso”. Como no encontraba nada la docente le pidió disculpas, le dijo que guardara todo y solicitó silencio a todos los que la estaban acusando y que después iban a hablar en el recreo. Luego otra alumna encontró el celular en el bolsillo del costado de la mochila de su compañera Malena. La docente le preguntó si era de ella. La niña explicó que no, que era de su papá. Los compañeros continuaron insistiendo: “sí justo, el papá se va a confundir y poner su celular en una mochila rosa”. La docente otra vez pidió silencio. Tocó el

timbre y salimos al recreo. No se observó que durante el mismo la docente hablara con la alumna.

En la hora anterior otro alumno estuvo escuchando con su auricular música y cuando la docente le preguntó qué era lo que hacía él contestó: “nada”. La docente solamente le pidió que apagara su mp3. En otro momento de la clase, uno de los compañeros dijo que le estaban haciendo burla, los alumnos lo negaron y la docente dijo: “yo le creo, somos todos compañeros, hay que respetarlo”. Cuando sonó el celular pareció que todo se había olvidado, nadie le creyó a Malena, una situación que rozó el abuso de poder con esta hija de migrantes. Su compañera la delató casi sin pensarlo, sabiendo que era una situación problemática en la que todo el curso parecía estar en contra de una compañera. No se identificaron diferencias respecto al modo de accionar de los niños y niñas porque todos acordaron implícitamente que Malena era culpable.

En el segundo ciclo las situaciones de discriminación, de reconocimiento a los alumnos según el lugar del cual provengan fue identificado con más énfasis. Los alumnos de grados superiores y el modo de abordar los conflictos por parte de sus docentes mostraron una clara posición de ellos y nosotros. Destacamos que en el discurso docente sobre las diferentes situaciones y en las clases observadas en el primer ciclo se identificó que existe un intento en respetar las diferencias. Sin embargo, la norma fue la incorporación de los alumnos migrantes a las dinámicas escolares ya establecidas. La pregunta en el nombre del apartado referida al después de la clase nos permite reflexionar en lo que se enseña y habilita en la escuela y lo que posteriormente ocurre en la sociedad. La escuela acrecienta y acentúa las diferencias respecto a los migrantes y nativos.

IV.7. Bandera de mi patria

Cada año miles de niños y niñas de 4° realizan su promesa de lealtad a la bandera argentina en el monumento Nacional a la Bandera en la ciudad de Rosario. Desde el portal de turismo de la provincia de Santa Fe se destaca: “Es

una instancia donde los niños se encuentran para ser protagonistas y para expresar su compromiso con la democracia, la participación y la convivencia desde la reafirmación de los valores de libertad, solidaridad e igualdad, además de la demostración de amor a nuestra enseña patria”. En el documento del Ministerio de Educación en cual se explica cómo participar del evento, sumado a lo anterior, se reafirman los valores de libertad, solidaridad e igualdad. Los conocimientos previos que deben tener los alumnos al participar son: el texto de toma de promesa para poder ser parte y responder en el momento propicio y el Himno Nacional y Saludo a la Bandera, los niños y niñas deben conocer las letras de dichas canciones. El texto se llama Juramento Gobernador y es el siguiente:

Queridos *estudiantes santafesinos*: La bandera celeste y blanca *representa a nuestra Patria*, su historia, su porvenir, que es el nuestro. Honrarla es un acto de amor; al respetarla crece nuestra esperanza y podemos confiar en el futuro. *Cada pedacito de bandera es nuestro corazón que late*. Recuerden que prometer es poder decir toda la verdad, con el corazón, y es *para siempre*. Por eso, *estudiantes santafesinos: ¿Prometen por las cosas que más quieren*, por sus amigos, sus familias y sus juegos, por la escuelas y *la ciudad que los vio nacer*, por engrandecer este país y lograr la igualdad para conseguir un futuro mejor, donde todos seamos escuchados y podamos tener trabajo, esperanza y alegría? ¿Prometen que en cada pequeña tarea responsablemente asumida van a quererla, respetarla y rendirle el homenaje que ella merece? Queridos *estudiantes santafesinos*, ¿prometen defender esta bandera celeste y blanca? <<Sí, prometo>> (Juramento Gobernador, las cursivas son nuestras)

La toma de la promesa es dirigida a los alumnos santafesinos que se comprometen a defender la bandera por lo las cosas que más quieren, entre ellas la ciudad que los vio nacer. La promesa es para siempre, el énfasis en el compromiso con la bandera y la conciencia del juramento es un tema abordado previamente en las clases de 4° en las escuelas primarias. En la ciudad de Rosario específicamente, el acto toma una importancia relevante por ser la ciudad Cuna de la Bandera, tema analizado en esta tesis en el capítulo tres.

En las observaciones realizadas en la E2 durante la semana del 20 de junio de 2016, en el turno tarde en la clase de de Formación Ética y Ciudadana en 4° los alumnos respondieron de una manera que no era la esperada por la docente. Faltaban dos días para que los alumnos asistieran al Monumento a la Bandera para jurar por la promesa de lealtad a la insignia patria. La docente explicó, a partir de la lectura de un texto, que la bandera era del lugar "de donde nosotros nacimos, de la tierra de uno". Un nene le preguntó quién escribió lo que ella estaba leyendo, a lo cual respondió diciendo que era un texto que estaba en la página del Ministerio de Educación.

El texto pertenece a la web del Ministerio de Educación Nacional, el mismo es el siguiente:

Alumnos:

¿Prometen defenderla, respetarla y amarla, con fraterna tolerancia y respeto, estudiando con firme voluntad, comprometiéndose a ser ciudadanos libres y justos, aceptando solidariamente en sus diferencias a todos los que pueblan nuestro suelo y transmitiendo, en todos y cada uno de nuestros actos, sus valores permanentes e irrenunciables? (Ministerio de Educación de la Nación)

La docente explicó algunos de los conceptos del texto luego de leerlo. "La fraternidad significa que todos somos hermanos", "la tolerancia es respetar las ideas de los otros aunque no acordemos, tenemos que aceptar las diferencias".

Un alumno preguntó: “¿podes jurar pero menos por la tolerancia?, yo ya toleré mucho”. La docente pedía silencio, los alumnos seguían realizando preguntas, “¿y si uno no quiere a su país qué hace?” otro respondió: “se va a otro lado”. La docente se enojó y dijo: “ya trabajamos sobre la creación de la bandera, vimos videos, tienen a cargo el acto, se supone que si vamos a ir al Monumento es porque ya lo acordamos”.

Las preguntas que realizaban con insistencia los alumnos podrían haber sido abordadas desde la importancia del respeto a la otredad y la no discriminación. No se cuestionó la afirmación de uno de los alumnos cuando expresó que las personas se mudan de su país por no quererlo. En el curso hay dos alumnos nacidos en Perú, ellos no se dieron a conocer (como pasó en la situación del primer ciclo con la bandera de Colombia descrito en el apartado anterior). Las docentes no expresaron tener conocimiento referido a los motivos de la migración de estos alumnos y sus familias. La clase se convirtió en un caos, una situación de descontrol de los alumnos donde todos querían decir algo y donde la docente solo pedía silencio queriendo ignorar las intervenciones. Expresiones que desde el adulto, el docente, no fueron explicadas.

En una tónica similar, vinculada a los símbolos patrios, las docentes relataron diversas situaciones conflictivas por el tema de los abanderados. En la normativa correspondiente no hay referencia a la posible condición migratoria de los alumnos. Según el Decreto 4720/61 Reglamento General de Escuelas primarias Santa Fe con sus normas complementarias.

La designación del abanderado, que se hará para cada acto a realizarse dentro de la escuela o fuera de ella deberá recaer en forma rotativa en *un alumno de grado superior del establecimiento, que tenga el más elevado concepto por estudio, comportamiento, corrección, compañerismo, etc., o por cualquier acto digno de merecer esta distinción*. Con el mismo criterio se procederá con los

escoltas, los que podrán seleccionarse entre los alumnos de otros grados, ya sean de un turno o de los dos.
(Artículo 74, la cursiva es nuestra)

La normativa establece que ser abanderado es una distinción que puede tenerla cualquier alumno que se destaque en cuestiones que hacen a un buen alumno. En la E3, la docente de 7° relató un conflicto con una chica taiwanesa que era abanderada, lo que derivó en un problema con los padres de los alumnos rosarinos, en palabras de la docente, “porque si era de Taiwán cómo iba a llevar la bandera argentina. Pero la chica estaba nacionalizada, este tipo de problemas pero que suele haber con la bandera aunque no sean de país sino de promedios. Fue esa vez pero después no hubo problemas”. La docente tomó el problema como algo que suele suceder, este era un caso más, el justificativo para pensar que la niña podía ser abanderada era que estaba nacionalizada. Situación que puede ser puramente del orden de la regularidad administrativa, eso no cambia el lugar de nacimiento de la alumna, su pasado, su historia. El debate podría haber estado en otro lugar, en el del respeto, la tolerancia.

La Vice Directora de la E2 comentó que la alumna nacida en China aprendió el castellano con el diccionario al lado, buscaba palabra por palabra. Llegó a ser la mejor alumna y fue elegida como abanderada. El directivo explicó que: “en esta escuela, se eligen los abanderados por su promedio y también por cómo sos como persona, y en el caso de esta niña se daban las dos cosas porque era muy buena compañera”. El problema se generó porque, en palabras de la docente “por un lado cómo la bandera argentina la podía llevar alguien que era de nacionalidad extranjera, entonces los compañeros empezaron a cuestionar eso y ella misma en un primer momento no la quiso, después al año siguiente si la tomó, y con el grupo aceptándolo”. La docente destacó que en la escuela no suelen tener problemas de discriminación, que se habló con los alumnos explicando los motivos por los cuales se elegían los abanderados, la docente culminó el relato diciendo “Yo creo que lo que les hacía ruido era una nena con rasgos chinos llevando una bandera argentina”. Evidentemente la elección de

los abanderados puede ser conflictiva sin importar la escuela. En este caso, el merecimiento por la distinción fue opacado por los rasgos de la alumna, el rechazo fue tal que la niña no quiso ser abanderada. Situación que pareció “solucionarse” al año siguiente cuando finalmente pudo llevar la bandera Argentina, el país en el que vive y estudia.

La vice directora relató otra situación que los conmovió que tiene como protagonista a una alumna nacida en Venezuela. Cuando fueron a realizar el juramento a la bandera en 4°, luego visitaron la Sala de las Banderas del Monumento Nacional a la Bandera, cuando la niña vio la bandera de Venezuela, “le agarró una angustia tan grande que no podía parar de llorar, porque ella extrañaba muchísimo”. La docente contó que la niña tenía a toda su familia “allá”, sólo la mamá “acá”. El grupo de compañeros, según el relato, se puso muy mal porque nunca la habían visto de esa manera. Alumnos de esta misma escuela comentaron durante las observaciones que uno podía irse de su país por no quererlo. El “allá” y “acá” del que habla la docente marca distancia, dolor, extrañeza, angustia, sentimientos con los que los niños y niñas migrantes tienen que lidiar y donde la escuela no suele ser un lugar que ayude a menguar ese sufrimiento, sino que en acciones de discriminación y estigma posiblemente lo acrecienta.

IV. 8. Conclusiones parciales

Del análisis de los discursos de las docentes destacamos dualidades opuestas en las representaciones que tienen las educadoras respecto a cuestiones que se relacionan con el tema migratorio que se vieron reflejadas en su práctica docente.

Las docentes expresaron diferentes apreciaciones respecto a trabajar en escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad y escuelas en el Área Central. Una de las dualidades fue al confrontar centro-márgenes. La docente de 6° de

la E3 destacó de una experiencia en una escuela ubicada en los márgenes de la ciudad la buena higiene de sus alumnos paraguayos, revalorizando dicha práctica. Por el contrario, en el Área Central los migrantes que no son europeos o de América del Norte, son discriminados, estigmatizados, deben demostrar ser merecedores de estar en escuelas prestigiosas.

Las apreciaciones referidas a los alumnos nacidos en España o Estados Unidos de América fueron diferentes a las de los alumnos nacidos en países latinos. De esta manera la dualidad se marcó en países desarrollados-países subdesarrollados. Se dio una sobrevaloración al primer grupo y una marcada estigmatización al segundo. En las observaciones de situaciones dentro de las escuelas los alumnos dieron cuenta de las mismas representaciones que los docentes en su discurso. La dualidad sobrevaloración-diferencia, marcada principalmente en los alumnos del segundo ciclo y el 7°.

Del análisis se desprenden dimensiones que fueron abordadas en las prácticas docentes.

-Contexto político-social: Refiere a las normativas vigentes a nivel nacional y jurisdiccional referidas a la educación e infancia. En el estudio específico de las prácticas docentes con alumnos migrantes también a la normativa referida a las migraciones.

-Institucional: El tipo de institución en la cual el docente desarrolla su práctica determina en parte la misma. Desde el aspecto edilicio hasta los proyectos institucionales delimitan sus prácticas.

-Socio-Educativa: Relacionado con la función social del docente. Enseñanza y aprendizaje, estrategias de enseñanza, rendimiento académico de los estudiantes, situaciones en los recreos, la clase escolar, la jura a bandera, la distinción de los abanderados.

-Trayectoria personal-profesional: El recorrido de cada docente por las diferentes escuelas del sistema educativo, específicamente, diferentes

contextos socioeconómicos, diferentes gestiones: estatal o pública, diferentes proyectos institucionales hacen que cada trayectoria sea particular.

-Representaciones: Determinadas por las experiencias de los educadores y las interpretaciones de las mismas y el espacio social donde circulan esas representaciones.

El análisis demostró que la interculturalidad operante en la escuela es relacional y funcional. Para poder poner en ejercicio una interculturalidad crítica es necesario construir otros modos de poder, de saber y de ser.

Conclusiones

La problemática abordada en esta tesis se enfocó en las instituciones educativas, se analizaron las prácticas de docentes en relación con alumnos migrantes en escuelas primarias del Área Central de la ciudad de Rosario. El marco legislativo, el análisis espacial, el análisis de las entrevistas realizadas a directivos y maestros y las situaciones identificadas en las observaciones entre alumnos y docentes en las escuelas resultaron determinantes para poder comprender la práctica docente y sus alcances. El enfoque intercultural desde el cual nos posicionamos aspira a un cambio no sólo en los discursos, sino en las relaciones y en el ejercicio pleno de derechos, dicho enfoque fue crucial y transversal en los capítulos de esta tesis.

Las hipótesis planteadas al inicio de la investigación fueron constatadas. Las normativas, si bien reconocen los derechos de los migrantes, en la práctica no alcanzan a impactar en las escuelas; concretamente en las prácticas docentes porque se distancian de las definiciones y lineamientos de los instrumentos legislativos. El imaginario europeísta presente en la historia del Área Central de la ciudad de Rosario se traslada a las escuelas al aceptar a los alumnos migrantes europeos como parte de un “nosotros” y al profundizar las representaciones estigmatizadas sobre las poblaciones migrantes latinoamericanas y asiáticas. Si bien en la escuela no es el único lugar en el cual es necesario modificar las representaciones respecto a ciertos grupos de poblaciones migrantes en detrimento de otros, en lo analizado identificamos que las prácticas docentes con los distintos grupos de migrantes refuerzan su exclusión.

La metodología y las estrategias utilizadas permitieron un análisis profundo nutrido por la triangulación de datos y metodologías, que puede resultar un claro antecedente para otras investigaciones. Analizar la distribución geográfica de los grupos con mayor peso demográfico según los resultados del censo 2010, permitió constatar que en el Área Central de la ciudad de Rosario la

población migrante que habita no es en su mayoría europea, sino peruana. Los imaginarios están ligados a las representaciones y a la historia de la ciudad que se vive como el presente. Las diferencias sociales identificadas a un lado y otro del municipio, tanto en los mapas como en el discurso docente, marcan desigualdades en las condiciones de vida que deberían de ser un alerta constante en las políticas sociales. Asimismo, el análisis de los mapas de la distribución migratoria ayudará a desarticular las representaciones de los migrantes. Triangular las prácticas docentes, la información de los mapas, las normativas, el análisis de las situaciones de clase y recreos permitió evidenciar las representaciones cargadas de prejuicios, las nociones de racismo operantes en la discriminación y en los saberes dentro de los ámbitos educativos.

El análisis de la legislación se realizó recuperando las normativas desde el 2003 hasta el año 2015. La postura es multicultural en todas las leyes analizadas. Si bien las normativas que refieren a la infancia reconocen un amplio espectro de derechos, en la práctica y puntualmente en los procesos de inclusión, se establecen en el sentido en el cual “ellos”, en este caso el otro migrante, deben respetar “lo nuestro”, en resguardo de la identidad nacional. Si bien se reconoce el derecho al idioma de origen, a la no discriminación, a no ser sometidos a un trato humillante, en las situaciones relevadas en las escuelas primarias estos derechos no fueron totalmente respetados.

La triada migración- educación- inclusión es abordada desde las políticas estatales desde lo bilingüe. La migración ligada a procesos internos, a la población rural migrante y no como un asunto de la urbanidad, los pueblos originarios y la creación de escuelas específicas para la modalidad dan cuenta de la falta de políticas interculturales.

Hicimos foco en la investigación, respecto a lo espacial, en el Área Central de una de las ciudades más importantes de la Argentina. La ciudad de Rosario se define por ser cosmopolita, sin embargo en ésta tesis se evidenciaron representaciones hostiles hacia el otro, concretamente a los migrantes de

países de América del Sur. Dichas acciones cuestionan y dejan en tensión el carácter cosmopolita que pretende tener impreso la ciudad.

La estructura del espacio en las diferentes áreas de la ciudad mostró claras diferencias entre el centro y el resto de la localidad, donde lo que se mantiene como más representativo en la ciudad según el mapa social, son las condiciones de vida de regular a muy mala con niños y niñas.

Las docentes destacaron que a las escuelas del centro van los migrantes de países europeos, chinos, estadounidenses, colombianos o peruanos y a las escuelas de los márgenes asisten en su mayoría los migrantes de países limítrofes, como los paraguayos y de “migraciones internas”. Dichos discursos constatan los mapas elaborados en los cuales caracterizamos la composición migratoria y la distribución geográfica de los tres grupos de migrantes más numerosos en Rosario: nacidos en Paraguay, Italia y Perú. Se identificó que la población italiana responde a una edad adulta y que en los otros dos grupos hay niños y niñas en edad escolar. La población paraguaya vive en los márgenes de la ciudad en malas condiciones de vida, los peruanos mayormente en el centro y los italianos son un grupo representativo en toda la ciudad sin mayores patrones de concentración. Si bien los datos en los censos refieren al lugar de residencia, al analizar conjuntamente los mapas, los discursos docentes y la matrícula en cada escuela, se constataron los resultados de los mapas sobre la distribución de la población migrante en la localidad y su condición social también en los discursos y las representaciones de las docentes.

La impronta europea en el Área Central impulsada desde la municipalidad con las reformas en el espacio urbano y en la escuela desde la conformación del sistema educativo cobra mayor fuerza en las docentes que eligen trabajar en el Área Central. Esto es porque según sus experiencias, en las escuelas de los márgenes son víctimas de robos, trabajar con población de villa les resulta muy difícil, hasta indicaron incomodidad por el mal aseo de los niños de esos

barrios. La distancia con la otredad se acrecienta cuando los alumnos son migrantes de países de América Latina y China, porque los europeos o de Estados Unidos de América responden a la idea del “alumno ideal”. Entre el docente y el alumno existe un grado primario de otredad dado por las diferencias generacionales, con ciertos alumnos migrantes se suma un grado más porque se alejan de los estándares que se esperan.

En los discursos docentes referidos a la experiencia con alumnos nacidos en China, destacaron el esfuerzo de los niños al aprender el idioma nacional y las normas de convivencia de la escuela. Sin embargo, ser los más inteligentes y buenos compañeros, nos los hizo merecedores de la distinción de ser abanderados. Uno de los motivos señalados refirió a los rasgos fenotípicos de la población asiática, destacamos que por no ser europeos y no ser los alumnos esperados se le negó en principio ser abanderados. El peso de las familias al oponerse en dicha distinción y el descontento de los compañeros fue una clara evidencia de la discriminación y estigma que se ejerce en el espacio escolar sobre ciertos grupos. Si bien en los discursos las docentes destacaron que en otros ciclos lectivos estos niños fueron reconocidos como abanderados, los enfrentamientos previos entre los integrantes de la comunidad educativa acrecentaron las desigualdades. El tema de la bandera en la escuela generó mucha incomodidad en los alumnos migrantes de 4° y 7°, en los alumnos rosarinos y en sus familias que se opusieron a que niños con “rasgos orientales” llevaran la bandera argentina.

La comparación entre las familias de los alumnos migrantes y las familias de los alumnos rosarinos fueron incluidas en los discursos docentes en reiteradas oportunidades para dar a conocer situaciones conflictivas entre los alumnos. El Monumento Nacional a la Bandera es un lugar emblemático en la ciudad. La promesa de lealtad a la bandera que todos los años realizan los alumnos de las escuelas primarias de 4° es un evento de gran envergadura que pretende llenar de orgullo a los rosarinos. Los niños son los protagonistas, pero la promesa a la bandera se realiza “por lo que más se quiere”, como “la ciudad que te vio

nacer”, palabras, frases que relata el gobernador al tomar la promesa. Rosario no vio nacer a los niños y niñas migrantes. Desde la escuela, como sistema abierto, se ejercen procesos de discriminación y se imposibilita que ciertos grupos de migrantes puedan ser reconocidos como protagonistas en la ciudad.

El imaginario europeísta puede cobrar mayor fuerza en las escuelas del Área Central, los migrantes deben esforzarse para pertenecer mucho más que en los márgenes, porque allí pueden destacarse, como los paraguayos por su buena higiene personal como fue descrito en uno de los discursos docentes. En las escuelas del centro, los alumnos en condición migratoria tienen que ser semejantes para poder pertenecer, deben dar a conocer que pueden realizar las mismas actividades recreativas que sus compañeros para no ser discriminados. Desde estas concepciones el problema de la discriminación “está en ellos”. En dichas situaciones, de base racista, la naturalización de los conflictos impide que sean abordados en la escuela desde un reconocimiento de su propio accionar, de lo que habilita y sanciona respecto a la otredad.

Las representaciones cargadas de racismo, prejuicio, superioridad de raza, discriminación, continúan presentes, se acrecientan en el Área Central y se distancian de lo proclamado en la letra de las leyes. La interculturalidad crítica es un desafío que parece un tanto lejano en tanto y en cuanto como sociedad no se respeten y valoren las diferencias. Las diferencias entre “ellos” y “nosotros” más recurrentes en los discursos de los docentes, entre los alumnos y en las normativas, fueron la lengua y el aspecto físico. De aquí los costos de la diversidad: rasgos fenotípicos ligados a la desigualdad.

En las tres escuelas las docentes opinaron, reflexionaron y relataron situaciones puntuales con alumnos migrantes. Los conflictos, la discriminación, el estrés por “no saber qué hacer” fue algo recurrente en sus discursos. La otredad es abordada como una marca negativa que acrecienta la distancia entre “ellos” y “nosotros”. En situaciones concretas, como en los saberes adquiridos de los alumnos migrantes y su desconocimiento de la lengua oficial, las docentes

habilitaron a dichos alumnos a que asistieran con sus diccionarios para poder buscar las palabras que no entendieran. Desde este modo de abordar las situaciones, la solución a la problemática de las diferencias en el lenguaje parece estar puesta en las acciones a realizar por parte de los alumnos.

Se invita a participar de distintas actividades de la escuela a los peruanos, colombianos, las docentes lo destacaron como una muestra de apertura de la institución para con estas familias. En lo que respecta a los actos escolares, no destacaron invitar a las familias europeas, asiáticas o, de Estados Unidos de América. Un intento de interculturalidad que responde a la folklorización. Participar activamente en la toma de decisiones en la Asociación Cooperadora de Padres en sólo para “los de acá”, las familias migrantes pueden hacerlo desde el aporte económico. Debatir acerca de cómo utilizar el dinero y los proyectos escolares, según las docentes, “es un tema serio”. Dichas situaciones penen en evidencia la discriminación ejercida como justificación de la exclusión en actitudes que revelan que las ideas racistas continúan operando.

Se evidenciaron las opiniones formadas y fijadas por los estereotipos negativos hacia los migrantes de países de América Latina, matizados hacia los migrantes asiáticos y positivos para los migrantes de países europeos o de habla inglesa (Estados Unidos de América y Canadá). Opiniones que circulan en la sociedad y que están presentes en las escuelas en tanto son sistemas abiertos. En muchas ocasiones se convirtieron en reforzadores de las desigualdades sociales que marcaron exclusión en los alumnos migrantes. Las docentes como trabajadoras de la cultura, como sujetos políticos y representantes del Estado, educadoras y ejecutoras de la letra de las leyes que defienden los derechos de los niños y niñas, no demostraron tener una clara conciencia de sus funciones respecto a lo que se les designa en las normativas. Algunos en las entrevistas, luego de reflexionar sobre su práctica, pidieron más capacitación específica referida a estas temáticas.

Las escuelas primarias públicas prestigiosas de la ciudad están ubicadas en el Área Central, el cual posee la impronta europea en sus edificios históricos, en los recorridos culturales, en la puesta en valor por parte del municipio y en considerar a las migraciones europeas como las únicas fundantes. Dichas escuelas se encuentran prácticamente atrapadas en un imaginario que no les permite revalorizar “otras” culturas. Consideramos que es necesario desarticular los discursos, repensar los modos de abordar la diferencia porque la manera de pensar al “otro” crea claras resistencias en la construcción de una sociedad intercultural.

En las observaciones se identificaron situaciones de discriminación que acrecientan la distancia con la otredad por el aspecto físico, por la “mala dicción”, por pertenecer a un determinado grupo migratorio, por tener que calificar y mostrarse semejante para pertenecer, no así para los alumnos migrantes de países europeos.

Si bien se rescata la labor que muchos docentes realizan en sus aulas, resta mucho por hacer, discutir, replantear, analizar y, con todo ello, mejorar las prácticas docentes. Queda aún el desafío y compromiso de comprender la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad como un atributo positivo de la sociedad. Un tema en constante tensión que deber ser abordado en un cambio de paradigma que celebre las diferencias desde la interculturalidad y la desnaturalización de las representaciones racistas que son en lo profundo temas de relaciones de poder. Desde la educación pueden introducirse temas de diferentes grupos de migrantes en el currículum, en un intento por desarticular el peso europeísta en las construcciones del saber. Practicar el respeto a lo diverso y la revalorización de otras formas de ser y sentir en la escuela abre a una sociedad más igualitaria en el aspecto de aceptación de las diferencias y la no discriminación. Entendemos que la educación es una herramienta clave para poder desarticular ideas racistas aún operantes en la sociedad.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en *Cuadernos de Formación Docente*, Rosario: UNR.
- Achilli, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la desigualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde editor: Rosario.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006) *Memorias y representaciones urbanas*. Rosario: UNR Editora.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001) *Enciclopedia Semiológica. Estereotipos y clichés*. Argentina: Eudeba.
- Ander Egg, E. (1966) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península
- Arias Valencia, M. (1999) Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. En: <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm> captura 4/4/2010.
- Bauman, Z. (2006) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con Extranjeros*. Barcelona: CCCB.
- Beca, C. y Cerri, M. (2014) Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. N°1*. UNESCO, 1-15.
- Beech, J. y Princz, P. (2012) Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Vol. 6 N. 1. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art3.htm.html>. Captura

28/03/2013.

- Beheran, M. (2007) El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires. En: *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2-17.
- Bisquera Alzina, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La muralla S.A.
- Bourdieu, P. (1999) Efectos de lugar. En: *La miseria del mundo*. En <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/BOURDIEU-LA-MISERIA-Efectos-de-lugar-1.pdf> Captura 12/08/2015.
- Bourdieu, P. y Sayad, A. (2006) A dominação colonial e o sabircultural. *Revista de Sociologia e Política*, nº 26, 41-60.
- Bruno, S. (2010) Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en Argentina. En *Migraciones y MERCOSUR: una relación inconclusa*. Novick, Susana (comp.), Buenos Aires: Catálogos, 95-110.
- Cohen, N. (2015) Entrevista. En: *Seminario Permanente de Migraciones: 20 años*. Novick. S. (coord.), Buenos Aires: Catálogos, 26-33.
- Contreras, D. (2011) Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? En: *Curso Pedagogía de las Diferencias*, Buenos Aires: FLACSO.
- Corbetta, S. (2016) “*Acá tiene la escuela: arréglese*”. *La migración Qom (Toba) y las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014)*. Tesis Doctoral FSOC-UBA.
- Cosolito, P. (2015) Anuario 2014. Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Davini, M. C. (1995) *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aire: Paidós.
- Davini, M. C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós ed.

- Denzin, N. (1978) *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Editorial Mc Graw Hill. En: *La Triangulación como estrategia de Investigación en Ciencias Sociales* [en línea]. O. Rodríguez Ruiz. Chicago: Aldine Publishing Company. En: www.madrimasd.org. Captura 8/2/2009.
- Derrida, J. (1997) *Sobre la Hospitalidad*. En <http://es.scribd.com/doc/74464336/Sobre-La-Hospital-Id-Ad-Entrevista-a-Jacques-Derrida>. Captura 20/04/2011
- DGE (2016) DGE 2015 Anuario de Población y Estadísticas Vitales 2015 Ciudad de Rosario Dirección General de Estadística Secretaría General Municipalidad de Rosario. En http://www.rosario.gov.ar/web/sites/default/files/anuario_2015_red.pdf captura 20/11/16.
- Dietz, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Diez, M. y Novaro G. (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Courtis, C. y Pacecca, M. (comps.), Buenos Aires: Editores del Puerto, 37-58.
- Domenech, E. (2004) Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de ´integración´ en el espacio escolar? *Astrolabio*, No. 1, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 1-12.
- Domenech, E. (2009) *Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Domenech, E. (2011) La “nueva política migratoria” en la Argentina: las paradojas del programa “Patria Grande”. En *Migraciones internacionales*

- contemporáneas. Estudios para el debate.* Pizarro, C. (coord.), Buenos Aires: Ed. Ciccus, 119-142.
- Dussel, I. (2011) Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Curso Pedagogía de las Diferencias. FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Dussel, I. y Southwell (2010) La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El monitor de la educación*. n°25 5ta. Época, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 26-30.
- El ciudadano y la región (2010) Pasado y presente de Oroño, en Romántica del Boulevard. 10 de diciembre. Disponible en <http://www.elciudadanoweb.com/orono-pasado-y-presente/> Captura 11/12/2010
- Elías, N. (2006) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104/3, 219-251.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En: *El discurso como interacción social*. Van Dijk T. (comp.), Barcelona: Gedisa, 367- 404.
- Fein, M. y otros (2014) *Plan Integran de Movilidad. Avances de obras y Proyectos*, Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Fierro, C. y otros (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, Paulo 1979 (1971) Astutos e inocentes. En: *Concientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. San Pablo: Cortez & Moraes.
- Forlini, N. (2014) *Escuela, migrantes internos y comunidad barrial en Rosario. Cultura y socialización en la segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctoral. UNLP- FaHCE.
- García Canclini, N. (1987) *Políticas culturales en América Latina*. México: Ed Grijalbo.

- García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Madrid: Paidós.
- García Canclini N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editora.
- García Canclini, N. (2006) ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. En: *Seminario Internacional la formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. Celebrada el día 19 de abril en la Universidad de La Matanza, Provincia de Buenos Aires.
- Gattari, M. (2016) Nueva migración africana hacia Argentina. Los jóvenes africanos en la ciudad de Rosario. *Revista Contexto Internacional*, año 16 n. 41 enero-abril. En http://www.fundamentar.com/archivos/publicaciones/contexto_internacional/pdf/CI%2041/Gattari.pdf. Captura 9/05/2016.
- Granero M. (2015) Cuidados e intercambio en una población migrante paraguaya del Gran Rosario: una lectura antropológica. *Desarrollo, Economía y Sociedad*, Volumen 4 N. 4 En <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/deyso/article/view/386>. Captura 9/05/2016
- Granero, M. y Carpinetti, J. (2015) Trabajadores paraguayos en el campo de la construcción en la ciudad de Rosario: Relaciones sociales de dominación e intercambio. Departamento de Antropología Social- Escuela de Antropología. En <http://hdl.handle.net/2133/5435> . Captura 9/05/2016.
- Grimson, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Norma.
- Grimson, A. (2006) Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En: *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, Desigualdades y derechos*. Grimson, A. y Jelin, E. (comp.), Buenos Aires: Ed. Prometeo, 69-99.

- Grimson, A. (2011) Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad* n° 233, 34-43.
- Grossberg, L. (2009) El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, n°. 10, 13-48.
- Grossberg, L. (2012) *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. México: Siglo XXI editores.
- Gueber, A. (2016) En defensa del casco histórico. *La capital*, 12 diciembre. En <http://www.lacapital.com.ar/en-defensa-del-casco-historico-n1300507.html>. Captura 13/12/2016.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Colombia: Envión editores.
- IPEC (2008) Análisis del crecimiento poblacional. En www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/58623/285635/file/crecimiento_poblacional%5B1%5D.pdf captura 28/11/2014.
- IPEC (2016) Mapa social 2010. En www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/229358/1200949/file/mapa%20social.pdf captura 18/10/2016.
- Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, vol. 3 n°5, 32-63.
- Juliano, M. (1994) La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers, Revista de Sociología*, n° 43, 23-32.
- Lapenda, M. (2013) Trayectorias migratorias de los migrantes peruanos en el área metropolitana de Buenos Aires. Aproximación el análisis de la apropiación del lugar. En: *XII Jornadas Argentinas de Estudios de población*, Bahía Blanca, 18 al 20 de septiembre.

- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós
- López, L. (2005) Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América Latina. *Revista PRELAC* N° 1 julio. Tema: Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO, 90-99.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Mármora, L. (1997) *Las políticas de Migraciones Internacionales*. Buenos Aires: OIM Alianza.
- Martín Barbero, J. (2010) Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica. En: *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Nelly, R. (ed.), Santiago de Chile: Arsis-Clacso, 133-143.
- Mattos, C. (2000) Nuevas teorías del crecimiento económico: una lectura desde la perspectiva de los territorios de la periferia. *Revista de Estudios Regionales*, núm. 58, septiembre-diciembre, Málaga: Universidades Públicas de Andalucía.
- Mato, D. (2012) Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En: *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América latina. Normas, políticas y prácticas*. Mato D. (Coord.), Caracas: ONU-IESALC, 17-102.
- Mignolo, W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro Gómez, S. y Grostaguel, R. (ed.), Bogotá: Siglo XXI, 25-45.
- Ministerio Nacional de Educación (1889) *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N°155.

- Najmias, C. y Rodriguez, S (2007) Problemas de validez en Investigaciones que utilizan metodología cualitativas. En: *Práctica de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Sautu, R. (Ed.), Buenos Aires: Lumiere, 369-390.
- Neufeld, M. R. (2005) ¿Persistencia o retorno del racismo? consideraciones desde la antropología de la educación. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Llomovatte, S. y Kaplan, K. (coords.), Buenos Aires: Noveduc, 51-60.
- Nosiglia, M. (2007) El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional n° 26.206: continuidades y rupturas. *Revista praxis educativa*, n° 11, 113-138.
- Novaro, G. (2006) Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* vol. 4, n° 7, Chile: Universidad de Valparaíso, 49-60.
- Novaro, G. (2014) Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista Antropología Social* N° 23, 157-179.
- Novaro, G. y otros (2009) Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 36, 173-201.
- Novaro, G. y Padawer A. (2016) Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Revista Século XXI*, vol. 3, 10-38.
- Novick, S. (2004) Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso. En: *Migración: Un derecho Humano, ley de migraciones 25.871*. Giustiniani, R. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

- Novick, Susana (2014) *Cómo trabajar con textos jurídicos en ciencias sociales*.
En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20_151015_0635_26/dt_69.pdf Captura 20/5/2015.
- Ortíz, F. (1983) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Patton M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez de Lara, N. (2011) *Diferencias particulares. La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual*. En: *Curso Pedagogía de las Diferencias*, Buenos Aires: FLACSO.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura institucional*. En: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Pérez Gómez, A., Madrid: Morata.
- Pires do Rio Caldeira, T. (2007) *Ciudad de muros*. Barcelona: Gedisa.
- Pivetta, B. (1999) *Migración a Rosario y memoria toba*. Rosario: UNR Ed.
- Pivetta, B. (2009) *Herramientas metodológicas para la atención a la diversidad desde el aula*. En: *Aprender y enseñan en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Sagastizábal, M. (Coord.), Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 201-266.
- Podestá, S. (2004) *La práctica docente. Saberes y vivencias*. Córdoba: Comunic-arte ed.
- Prieto, A. y otros (2010) *Historia de Rosario*. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Puiggros, A. (2003) *Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

- Quijada, M. (2003) ¿"Hijos de los barcos" o diversidad invisibilidad? La articulación de la población indígena en la construcción nacional Argentina (siglo XIX). *Historia Mexicana* v. 53, n. 2, 469- 510.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: Clacso, 216-246.
- Quijano, A. (2011) Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*. Año 3, número 5, julio-diciembre. En http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificaci%C3%B3n%20social_5.pdf captura 15/06/2014.
- Redondo, P. (2004) *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Restrepo, E. (2011) Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias, limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD Colombia*. Vol. 10. n° 1. Enero-junio, 9-21.
- Ríos, J. y Talak, A. (2000) La niñez en los espacios urbanos (1890-1920). En: *Historia de la vida privada en la Argentina*. Devoto, F. y Madero, M. (comp.) Buenos Aires: Ed. Tauros, 141-161.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: *Para observar la escuela, caminos y nociones*, del Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social", Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.), México: DIE, 2-32.
- Rockwell, E. (1997a) La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Álvarez, A. (Ed.), España: Fundación infancia y aprendizaje ed, 21-38.
- Rockwell, E. (1997b) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: *La escuela cotidiana*. Rockwell, E. (coord.), México: Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. López, O. (Ed.), Barcelona: Ediciones Pomares, 28–38.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en *Seminario CLACSO sobre educación*, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1999) La observación. En: *Metodología de la investigación cualitativa*. Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J. y García Giménez, E. (comp.), Málaga: Aljibe, 149-166.
- Sacristán G. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sagastizábal, M. (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.
- Sagastizábal, M. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens ed.
- Sarlo, B. (1998) *La máquina cultural*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Sassone, S. y Matossian, B. (2014) Metropolitización, migración y desigualdades sociales. Evidencias geográficas sobre la región metropolitana de Buenos Aires. En: *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Di Virgilio, M. y Perelman, M. (coords.), Buenos Aires: CLACSO, 221-252.

- Sayad, A. (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Antropos.
- Schanzer, R. (1999) Paradigmas de los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación social. La combinación de información cualitativa y cuantitativa. En: *Papeles de Investigación* n°3, 3-16.
- Schemelkes, S. (2006) La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC* N° 3 diciembre. Tema: Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO, 120-127.
- Segura, M. L. (2012) *Inclusión cultural de niños migrantes y descendientes en escuelas primarias de la ciudad de Rosario*. Tesis de Licenciatura no publicada. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Siguan, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Sirvent, M. (2006) *Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación permanente, Educación Popular y participación Social*. Buenos Aires: Mimeo. Facultad de Filosofía UBA.
- Souto, M. (1996) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni, A. (comp.) Buenos Aires: Paidós, 117-155.
- Tedesco, J. (1970) *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Ed. Pannedille.
- Tenti Fanfani, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación Sociológica*, vol. 28, n. 99, 335-353.
- Therborn, G. (2006) *La desigualdad mata*. Traducción de Francisco Muñiz de Bustillo. Madrid: Ed. Alianza
- Ulloa, F. (1969) Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*, XXVI, 33-65.
- Vasilachis, I (2007) Condiciones de trabajo y representaciones sociales. En: *Discurso & Sociedad*, Vol 1.

- Wacquant, L. (2007) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2005) (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En: *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Wals, C. (Ed.), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala ed, 13-35.
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago –castro Gómez y Ramón Grostaguel (Editores), Bogotá: Siglo del hombre editores, 47- 62.
- Walsh, C. (2009) Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari* Septiembre-octubre, 6-7.

Normativas

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Captura 05/05/2010
- Ley de Migraciones N° 25.871. En <http://www.gema.com.ar/ley25871.html>. Captura 05/05/2010
- Ley de Migraciones N° 25.871. En <http://www.gema.com.ar/ley25871.html>. Captura 05/05/2010
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.
- Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de niños y Adolescentes. Legislatura Santa Fe. N° 12.967
- Ley de Educación Común N° 1.420.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos a Provincias N° 21.809.

Ley de Educación Común N°2.369.

Código Procesal Penal para Menores Ley N°11452

Ordenanza N° 7675. Municipalidad de Rosario.

Decreto 4720/61. Reglamento General de Escuelas Primarias. Santa Fe.

Resolución N° 225/04 C.F.C.Y E. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Documentos Ministeriales

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
1. 2006

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
2. 2006

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
3. 2006

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
4. 2007

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
5. 2007

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Serie Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales
6. 2007

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Séptimo año. 2011

Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. Establecimientos de Educación primaria. Año 2014.

Páginas web:

Resultados Censo de población 2010. En <http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos.asp>. Captura 11/05/2012

Dirección Nacional de Políticas Educativas. En <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/organizacion-del-programa/> Captura 15/06/2013

Migraciones. Decreto 70/2017. Modificación Ley N° 25871. En <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/158336/20170130> Captura 30/01/2017

Casco histórico y zona céntrica Rosario. En [http://www.rosario.tur.ar/es/uploads/download/71-1a-casco% 20 historico .pdf](http://www.rosario.tur.ar/es/uploads/download/71-1a-casco%20historico.pdf) Captura 04/01/2017

Programa de Formación. Escuela Abierta. Santa Fe. En <http://campuseducativo.santafe.gov.ar/escuela-abierta/> Captura 04/01/2017

Política educativa del gobierno e Santa Fe. En <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/94107> Captura 04/01/2017

Índice de tablas, mapas, gráficos, fotos, figuras y planos.	2
Tabla 1. Observaciones por escuelas, E1	49
Tabla 2. Observaciones por escuelas, E2	50
Tabla 3. Observaciones por escuelas, E3	50
Tabla 4. Entrevistas a docentes por escuelas	52
Tabla 5. Ley N° 26.061 y Ley N° 12.967: diferencias entre los niveles nacional y provincial	73
Tabla 6. Análisis de Leyes referidas a la educación	75
Tabla 7. Los principales temas de los NAP	86
Tabla 8. Horas semanales según la especialidad docente para el nivel primario	122
Tabla 9. Educación común primaria. Cantidad de alumnos por región provincial	124
Tabla 10. Escuelas Primarias. Distribución por distritos en la ciudad de Rosario	124
Tabla 11. Cantidad de alumnos según el lugar de nacimiento por escuela	127
Tabla 12. Las tres escuelas seleccionadas con su respectiva matrícula por turno	128
Tabla 13. Concepción de la práctica docente en las últimas décadas en la Argentina	139
Tabla 14. Discurso docente. Tema márgenes	216
Tabla 15. Sistematización de las experiencias docentes E1	217
Tabla 16. Sistematización de las experiencias docentes E2	218
Tabla 17. Sistematización de las experiencias docentes E3	218
Tabla 18. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos y alumnas nacidos en Estados Unidos de América	219
Tabla 19. Representaciones de las docentes sobre sus	220

alumnos y alumnas nacidos en Paraguay	
Tabla 20. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos y alumnas nacidos en Perú	220
Tabla 21. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos y alumnas nacidos en China	222
Figura 1. Organización Política educativa de Santa Fe.	79
Figura 2. Estructura del Sistema Educativo.	120
Figura 3. Regiones Educativas.	123
Figura 4. Zonas educativas.	123
Figura 5. Regiones provinciales.	123
Gráfico 1. Cantidad de población por Departamento Provincia de Santa Fe.	98
Gráfico 2. Nacidos en el extranjero de 0 a 14 años.	113
Gráfico 3. Nacidos en el extranjero más de 65 años.	115
Gráfico 4. Cantidad de población por distrito Municipal en la ciudad de Rosario.	125
Mapa 1. Expansión de la ciudad de Rosario. Primeras ubicaciones geográficas de la población. Años 1895-1909.	100
Mapa 2. Ciudad de Rosario y sus Centros Municipales de Distritos.	103
Mapa 3. Área Central de la ciudad de Rosario.	104
Mapa 4. Mapa Social de la ciudad de Rosario.	106
Mapa 5. Rosario: Distribución de la población extranjera con respecto a la población total por radio censal, 2010.	109
Mapa 6. Rosario: Distribución de la población paraguaya con respecto a la población total por radio censal, 2010.	111
Mapa 7. Rosario: Distribución de la población italiana con respecto a la población total por radio censal, 2010.	114
Mapa 8. Rosario: Distribución de la población peruana con respecto a la población total por radio censal, 2010.	116

Mapa 9. Escuelas primarias de la ciudad de Rosario	126
Plano 1. Reordenamiento urbanístico del Área Central, 1	214
Plano 2. Reordenamiento urbanístico del Área Central, 2	214
Foto 1. Camino central del Boulevard	215
Foto 2. Dimensión educativa del paseo	215
Foto 3. Gráfica 1 de la Muestra fotográfica	216

Anexos

Anexo del Capítulo I

Protocolo de las Entrevistas a Directivos:

- 1- ¿Cuántos años hace que usted es docente? ¿Puede comentarme algunos detalles significativos de su trayectoria? (por ejemplo, si trabajó en sectores distintos [público, privado o de gestión social] u otras cuestiones que la / el docente considere significativo comentar) ¿Cuánto tiempo hace que es docente en esta escuela?
- 2- ¿Cuántos años hace que es directora de esta escuela?
- 3- ¿Qué cantidad de alumnos conforman los cursos y cuántas divisiones hay por cursos? ¿En los dos turnos es igual?
- 4- ¿Asisten alumnos extranjeros o que sean de otras provincias? En caso afirmativo, ¿durante el transcurso de este año o en años anteriores?
- 5- ¿Recuerda los lugares de procedencia de esos alumnos?
- 6- ¿Cree que en algún momento fueron víctimas de discriminación por parte de sus compañeros o por parte de adultos del establecimiento escolar? ¿Podría narrar ese momento?
- 7- ¿Existen situaciones de conflicto en el aula o en los recreos por ser unos nativos y otros migrantes? ¿Cuáles? ¿Cómo se resuelven? (indagar en la postura institucional) ¿Con qué frecuencia ocurren?
- 8- ¿Conoce a las familias de estos alumnos? (Describir el grupo familiar si lo conoce)
- 9- ¿Las familias acompañan a sus hijos en el desempeño escolar? ¿Puede comentar de qué maneras?

- 10-¿Las familias de los alumnos migrantes participan en las actividades escolares? (asistencia a reuniones de padres, cooperadora, actos escolares, otras) ¿Puede comentar de qué maneras? ¿Advierte usted algunas formas específicas en que la participación de las familias se diferencia, según sean las familias inmigrantes / migrantes o no?
- 11-¿Viven en el radio de la escuela? En el caso de ser negativo, ¿Por qué considera que asisten a esta escuela?
- 12-¿Qué opina usted como ciudadana de la presencia de inmigrantes en la ciudad de Rosario?

Protocolo de las Entrevistas a Docentes:

- 1- ¿Cuántos años hace que es docente? ¿Puede comentarme algunos detalles significativos de su trayectoria? (por ejemplo, si trabajó en sectores distintos [estatal, privado] u otras cuestiones que la / el docente considere significativo comentar) ¿Cuánto tiempo hace que es docente en esta escuela? ¿De qué curso es docente? ¿Qué materias dicta?
- 2- ¿Ha tenido o tiene alumnos inmigrantes de otros países o provincias? En caso afirmativo, ¿durante el transcurso de este año o en años anteriores?
- 3- ¿Recuerda los lugares de procedencia de esos alumnos?
- 4- ¿Cuál es su documentación?
- 5- ¿Puede comentarme cómo le resultó la relación con estos niños/s y sus familias?
- 6- ¿Viaja con su familias a su lugar de origen?¿Con qué frecuencia? ¿Sabe los motivos?

- 7- ¿Notó diferencias en el modo de adquirir los conocimientos por parte de estos alumnos? ¿Puede comentarme cuáles?
- 8- ¿Cómo ha sido o es el rendimiento escolar de estos niños/as?
- 9- ¿Cree que en algún momento fueron víctimas de discriminación por parte de sus compañeros o por parte de adultos del establecimiento escolar? ¿Podría narrar ese momento?
- 10- ¿Se ha visto en la necesidad de modificar la dinámica de sus clases por tener alumnos extranjeros? ¿A partir de qué situación?
- 11- ¿Existen situaciones de conflicto en el aula o en los recreos por ser unos nativos y otros migrantes? ¿Cuáles? ¿Cómo se resuelven? (indagar en la postura institucional) ¿Con qué frecuencia ocurren?
- 12- ¿Hay alumnos migrantes que sean parientes entre sí? ¿Se generan conflictos por esto? (Ej. Situaciones en los recreo).
- 13- ¿Conoce a las familias de estos alumnos? (Describir el grupo familiar si lo conoce)
- 14- ¿Las familias acompañan a sus hijos en el desempeño escolar? ¿Puede comentar de qué maneras?
- 15- ¿Las familias de los alumnos migrantes participan en las actividades escolares? (asistencia a reuniones de padres, cooperadora, actos escolares, otras) ¿Puede comentar de qué maneras? ¿Advierte usted algunas formas específicas en que la participación de las familias se diferencia, según sean las familias inmigrantes / migrantes o no?
- 16- ¿Viven en el radio de la escuela? En el caso de ser negativo, ¿Por qué considera que asisten a esta escuela?
- 17- ¿Qué opina usted como ciudadana de la presencia de inmigrantes en la ciudad de Rosario?

18-¿en qué medida considera que los docentes necesitan capacitación para abordar estas temáticas?

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

1-¿En qué año se inauguró la institución?

2-¿Cuáles son los hechos más importantes de la historia institucional?

3-¿Cuáles son rasgos que diferencian a esta institución educativa de las demás?

4-¿Cuáles son los proyectos elaborados y desarrollados desde 2010 a la fecha?
(Indagar en año, proyecto, objetivos y vigencia)

5-¿Cuál es el diagnóstico de la institución respecto a: la matrícula, la procedencia de los alumnos (si pertenece al barrio de la escuela), la distancia a la escuela de los alumnos, la constitución familiar de los alumnos, el nivel de escolarización de las familias, cómo es la contención familiar.

6-¿Cuál es el diagnóstico pedagógico?

7-¿Cuáles son las expectativas de logro a nivel institucional?

8-¿Cuáles son las instituciones articuladas con el proyecto institucional?

9-¿Se suman materias a la curricula como ser inglés, computación, etc.?
¿Dichas materias son aranceladas?

Anexo del Capítulo III

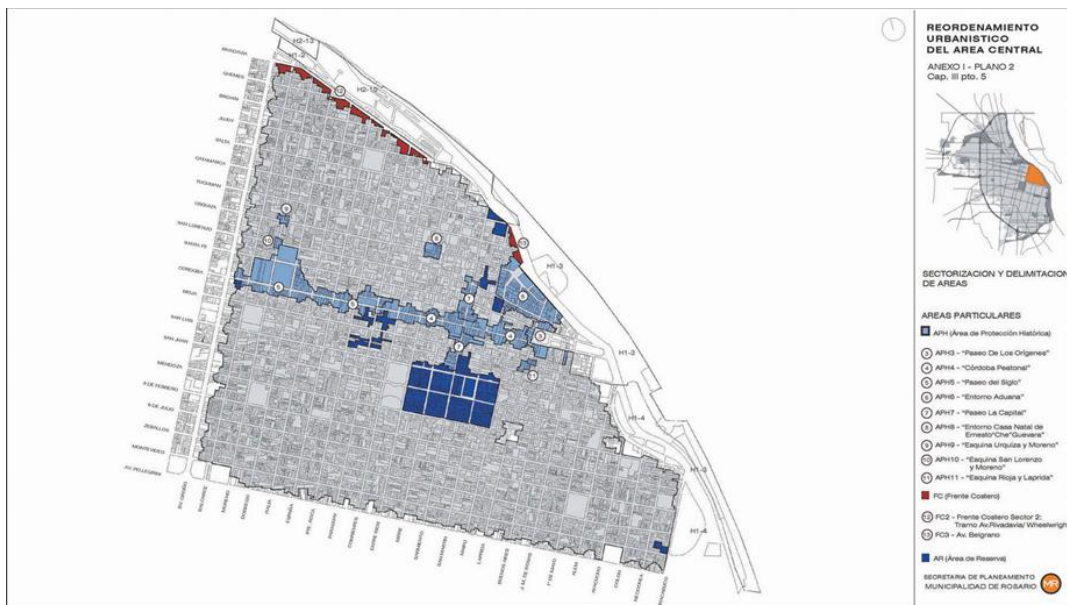
La ciudad de Rosario: Área central y escuelas primarias

Plano 1. Reordenamiento urbanístico del Área Central, 1



Fuente: Ordenanza N° 8243/08.

Plano 2. Reordenamiento urbanístico del Área Central, 2



Fuente: Ordenanza N° 8243/08.

Foto 1. Camino central del Boulevard



Fuente: Fotografía de la autora, 2016.

Foto 2. Dimensión educativa del paseo



Fuente: Fotografía de la autora, 2016.

Foto 3. Gráfica 1 de la Muestra fotográfica



Fuente: Fotografía de la autora, 2016.

Anexo Capítulo IV

Prácticas docentes y Representaciones sociales: construcción de la reafirmación de la otredad en el espacio escolar.

Tabla 14. Discurso Docente. Tema márgenes.

Docente y Escuela	Definición de la docente
Doc. 7° E1	Empecé en escuela de periferia, una escuela con comedor, donde los chicos asistían a almorzar, y también les daban el desayuno, donde había en esa época, hace varios años atrás, había un plan social donde recibían útiles, además había un roperito escolar...y bueno era una...o sea se trabajaba con...los chicos no podían comprar libros, se trabajaba con lo que uno podía llevar, este, después, estuve diez años en esa escuela.
Doc. 7° E2	Trabaje más de 15 años en una escuela periférica, con chicos de bajos recursos, que creo que es lo que más me gusta.

Doc. 6° E2	Diez años reemplazantes estuve en la (nombra una escuela), que estaba cerca de la Villa la Cerámica, no era justo periferia, pero había chicos ahí.
Doc. 6° E3	Por ejemplo con los chicos de otras provincias con respecto a los hábitos de higiene, de limpieza. Eso sí, pero ya te digo, siempre trabajando en escuelas periféricas que tienen una realidad social muy distinta a dónde estás haciendo la entrevista, en la escuela (nombra la escuela), igualmente este año he tenido un nene peruano y su higiene no era cien por ciento apta para compartir un salón pequeño.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 15. Sistematización de las experiencias docentes E1

E1				
Cargo Docente	Antigüedad	Lugares de trabajo	Años en la institución	Tiempo en el cargo directivo
Vicedirectora	35 años	Trabaje en el campo los dos primeros años. Uno en el puerto Reconquista, y otra en una Colonia, nosotros le llamamos Colonia a la zona Norte. Era justamente, una colonia de alemanes o italianos que vinieron a este lugar, se instalaron y tienen chacras. Y bueno, se instaló una escuela ahí, que era rural. Ahí también trabajé.	8	6
Docente 6°	22 años	Siempre en escuela pública. Yo trabajo en escuela media y en escuela primaria. Primero me recibí de profesora y empecé a trabajar y después quise seguir con esto.	10	
Docente 7°	26 años	Siempre en escuelas públicas, y bueno, empecé en escuela de periferia, (nombra la escuela) estuve diez años en esa escuela. Titularizo me traslado a una escuela como titular más cerca, eh microcentro, ahí trabajé diez años más o menos, era una escuela que no tenía comedor, ya había cambiado, ya se conversaba de otras cosas en esa escuela, se hacía otro tipo de reuniones, el tema no era el comedor, entonces, bueno se trabajaba lindo, se hizo un laboratorio, hay una sala de informática grande, una biblioteca muy linda también, muy completa esté... y bueno, ahí también estuve más o menos diez años, estaba muy cómoda, trabajaba muy tranquila eh... el personal docente, tanto como el directivo era muy bueno. Y bueno, después por una cuestión de no viajar, ya de cansancio de viajar todos los días, de tener un conflicto en la calle con todo lo que está pasando, me acerco a mi domicilio y me vengo a esta escuela. Muy linda esta escuela.	2	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 16: Sistematización de las experiencias docentes E2

E2				
Cargo Docente	Antigüedad	Lugares de trabajo	Años en la institución	Tiempo en el cargo directivo
Directora	34 años	siempre trabajé en pública, en la zona oeste, en una escuela de barrio, después cuando titularicé Mendoza al fondo, donde ahora hay un fonavi. Después me trasladé a la zona céntrica y en el 2.006 titularicé como directora y me trasladé a una escuela que los alumnos pertenecían a Villa Banana. Una experiencia bastante difícil porque nunca había estado con chicos de villas y ser directora por primera vez fue doble el desafío. Pasé por otras escuelas y volví acá a esta escuela.	10 como docente y 1 como directora	8 años
Docente 7°	18 años	Trabaje más de 15 años en una escuela periférica, con chicos de bajos recursos, que creo que es lo que más me gusta. Pero, por situación familiar y por un poco más de comodidad, me cambie a una escuela de centro, extraño un poco lo otro, pero bueno.	3 años	
Docente 6°	20 años	Toda la vida en escuelas públicas. Veinte años de docente en escuela pública.	4 años	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 17. Sistematización de las experiencias docentes E3

E3				
Cargo Docente	Antigüedad	Lugares de trabajo	Años en la institución	Tiempo en el cargo directivo
Vicedirectora	35 años	Yo estoy en primario, estoy en nivel superior y en la Universidad, siempre estuve en lo público. Soy titular en todo lo que es público, menos en la facultad que soy interina. Concurse en el 2006. Ingrese al cargo vice directivo durante dos años en una escuela urbano marginal. Yo de esta escuela fui del 94 al 2006 fui maestra acá. Cuando me voy en el 2.006 porque, por el concurso, estuve 2 años y en el 2.010 volví a esta escuela como vicedirectora. Estuve un año como vicedirectora y la directora de ese momento tuvo problemas de salud y quedé como directora en los años 2.011 y 2.012. Dos años estuve de directora en esta escuela junto a un hermoso equipo, habíamos formado un hermoso equipo directivo, porque éramos compañeros de muchos años de la escuela, entonces llevábamos la camiseta puesta de la escuela y le pusimos todas las ganas y trabajamos muy bien.	16 años	8 años
Docente 6°	18 años	Siempre en escuela pública en nivel primario, en nivel secundario y hago reemplazo en un EEMPA.	3 años	
Docente 5°	15 años	Trabajé más en la pública que en la privada, pero sí trabajé en las dos. En el secundario y este año me anoté para reemplazar en el nivel terciario.	2 años	
Docente 7°	28 años	En escuela primaria sí, pública, un año trabajé en privada pero después pública. Siempre en el nivel primario. También trabajé en adultos, pero primario, nocturna.	4 años	
Docente 3°	18 años	Soy maestra de grado y profesora de Ciencias Económicas. Así que doy clase en primaria y por la tarde en secundaria tengo horas cátedra.	8 años	
Docente 2°	3 años	Siempre trabajé en escuelas públicas.	2 años (reemplazante)	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 18. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos Nacidos en Estados Unidos de América.

Tópico	CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO	Director/ Docente	Nº Escuela	Referencia migratoria
"Alumna muy evolucionada"	Le costó mucho, mucho. Pero un poco porque ya tenía siete años, ella vino con un segundo, a mitad de año, digamos, y estaba en tercero pero, porque nosotros la vimos así muy evolucionada. Era una nena que viajaba, había estado también en Europa. Y, o sea, socialmente, a ella le costaba relacionarse con sus pares. O sea, había mucha diferencia de información. Ella gobernaba mucha información y los chiquitos por ahí, de acá no...	E1.1	E1	Hija de arg. EEUU
"La docente de la niña migrante estaba preocupada"	A mí, puntualmente, es decir, es un problema más que se agrega en nuestro haber, porque aparecen estas cosas, estas situaciones que hay que resolverla, uno por ahí trata de naturalizarlo... pero, yo porque soy vieja y tengo más experiencia entonces... no me intranquiliza para nada, pero por ejemplo la docente que tomó a esa nena de afuera, estaba muy preocupada, esa chica ya no está acá, pero estaba muy preocupada, porque ella sentía que no le daba lo que la nena necesitaba.	E1.1	E1	Hija de arg. EEUU
"Al saber dos idiomas los alumnos se desarrollan más"	Por lo menos los que yo tuve son más rápidos porque es como que tienen el dominio de dos lenguas y están más afianzados, tienen más habilidades. Se desarrollan normalmente, generalmente, pero trabajaron bien. No tuvieron ningún problema en el área de aprendizaje. Por ejemplo bueno, el que yo tuve de Estados Unidos sabía dos idiomas, y el hecho de aprender dos culturas diferentes lo hace más hábil. Se desarrolla más.	E3.3	E3	EEUU
"La alumna migrante prefiere estar en la biblioteca"	Tanto que la nena, a veces venía a biblioteca porque se cansaba en el aula, porque por ahí era muy chiquitita, para los contenidos, a parte se ve que el plan tenía, este... ella como que se cansaba. Prefería ir a la biblioteca, hacer otras actividades.	E1.1	E1	Hija de arg. EEUU
"Viajar enriquece"	E- ¿Es porque era demasiado inteligente para estar en el curso? D-una chica que conocía muchas cosas viste, el hecho de viajar a ella se ve que la ha enriquecido de un modo, entonces era como que esto le quedaba (hace señas con las manos indicando que era poco) al lado de lo que ella había conocido (hace señas con las manos indicando que era mucho).	E1.1	E1	Hija de arg. EEUU

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 19. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos nacidos en Paraguay.

Tópico	CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO	Director/ Docente	N° Escuela	Referencia migratoria
"Los migrantes le dan más importancia a la educación"	Se ve que tienen otro tipo de, como que le dan más importancia a la enseñanza, yo he visto en estos niños, igualmente, cuando estuve en la villa, en la escuela de periferia en la (nombra otra escuela), que había algunos chicos que eran de Paraguay, los padres así y todo que eran muy pobres, albañiles o, o que vivían en la villa, o que pechaban porque eran mucho más consciente de la, vos siempre los ibas a ver impecables, no les iban a faltar los útiles limpios.	E2.4	E2	Paraguay
"Los padres migrantes crean situaciones que no son reales"	Con un solo nene en el turno tarde, que tiene dificultades a lo mejor con algún compañero, que no hace alusión a la cuestión de su nacionalidad, sino a otras características que tienen que ver con comunicarse con el resto, digamos no está en el insulto o en la agresión "callate paraguayo". No obstante esto, la mamá vino a manifestar, porque esto fue por el mundial antes de las vacaciones, vino a manifestar que como él no era argentino y demás, entonces empezamos a investigar qué había pasado en realidad con los chicos y la mamá fue como que vino a poner el estigma de como su hijo era extranjero pasaba esto, entre los chicos no había pasado esta discriminación digamos por el origen. Pero a veces los adultos creamos situaciones que no son las reales. E-¿qué fue lo que había pasado, no quería alentar por Argentina? D-No, no, que como era Peruano, pero los chicos nada que ver. Pero la mamá cuando viene a manifestar que al hijo lo molestan porque él no es de acá. Pero el problema con él no es porque no es de acá, es porque tenía ciertas actitudes que molestaban al grupo, porque si fuera rosarino hubiera pasado lo mismo.	E2.1	E2	Paraguay

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 20. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos nacidos en Perú.

Tópico	CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO	Director/ Docente	N° Escuela	Referencia migratoria
"Peruano sumiso"	Mira los peruanos, en general son muy sumisos, muy humildes viste, pero por ahí, ellos se ponen en el lugar, sobre todo las nenas, se ponen en el lugar de... (piensa en cómo decirlo) de que son burlados, de víctimas, de que los chicos le dicen peruanos, y a ellos les molesta mucho. Cosa que yo trato de convencerlos, que bueno ser peruanos y estar en otro país le va a pasar eso. Aunque, o sea, que lo admitan y a ellos les va a ser más fácil, porque los chicos, por ahí, son crueles, naturalmente, entonces, si saben que molesta algo, se lo van a decir. Entonces, por ahí, uno trata de que ellos naturalicen esa situación. No porque este bien que le digan, simplemente porque son chicos y hacen eso.	E1.1	E1	Perú
"Los migrantes no participan en la cooperadora porque es un tema serio"	En los actos escolares sí, no hay ningún problema. Después, en la cooperadora eso es un tema más serio, no creo que haya integrantes en la cooperadora que sean papás de estos chicos. Pero en las otras actividades sí participan.	E1.2	E1	Perú y Gral.
"Se integran mejor si vienen de una ciudad"	E- ¿Al otro peruano también le costaba más? D- No, no. Se integró pero perfecto, era aparte, como era él, y se integró. A él no le costaba nada. Es más, le gustaba. E- ¿Y eran de regiones muy diferentes de Perú? ¿Sabés eso? D- Sí. No me acuerdo bien la región de cada uno era de un pueblito, vivía con sus abuelos, con sus primos, de más, y el otro nene era de Lima. No de la periferia. Era un nene como, con más calle, no irrespetuoso ni nada. Era otro tipo de chico, totalmente diferente.	E2.3	E2	Perú
"Los padres migrantes acompañan a sus hijos porque en otros lados los discriminan"	Sobreprotectores no, pero sí con un acompañamiento, yo diría notable, en la mayoría de los casos por la necesidad de enfrentarse a estos mitos de la discriminación que ocurren pero que, por ejemplo, en este lugar no se da. Yo te estoy hablando de este grado, de este año, así que no ha habido situaciones xenófobas. Entonces yo presumo, este acompañamiento tiene que ver con que en otros lugares quizás lo hayan vivido en forma personal o un tratamiento de este tipo, digo, por comentarios, ¿no? Como cuidándose de eso.	E3.2	E3	Perú
"El migrante siente que le faltan el respeto"	Con (nombra al alumno) me costaba un poquito más el que él se integrara para hacer trabajos grupales porque, en una de esas, lo enriquecía el trabajo de sus compañeros. Porque él entendía, él podía llegar a repetir. Primero, tenía mucha timidez. Él sentía que sus compañeros eran, por ejemplo, maleducados, me decía él. No tenían respeto. Pero no era que eran irrespetuosos. A parte que era un grupo bastante especial. Era que los términos que él manejaba, porque, por ahí, el Peruano tiene otro modo de hablar, él sentía como que estaban faltando el respeto. Hacia mitad de año, era uno más de los que faltaba el respeto. Que se podría llamar eso, que no eran irrespetuosos. Eran eso de ser espontáneos, decir lo que pensaban. Él no estaba acostumbrado a eso. A pesar de que los demás levantaban la mano, uno escuchaba sus opiniones, él pensaba que faltaba el respeto. O alguno era bastante terrible. Eso no, pero a partir de mitad de año, él podía ser uno más de ellos, y jugar además, pero le seguía costando el tema de los contenidos. Pero ya se integraba, trabajaba, y con la guía nuestra, por ahí, yo que doy lengua y sociales, podía llegar a producir algo. Le costaba. Yo no sé si en su país era tan excelente como decían porque le costaba.	E2.3	E2	Perú
"Los peruanos hablan como los dibujos animados"	A mí me parece que no, mirá en el turno tarde tenemos dos chicos que son hijos de papá peruano, la mamá es argentina, muy capaces, muy capaces, y tienen la tonada, viste como los que, los dibujitos animados... como hablan así... las traducciones son... son puntualmente diferentes a la forma... y ellos tiene ese modismo, para hablar. Entonces los chicos, primero se le reían, y después se fueron dando cuenta que estos chicos eran muy capaces, porque aparte hacen música aparte... hacen deporte...	E1.1	E1	Perú
"A los peruanos hay que cobrarles la universidad"	Está bien, sí creo en cuanto a la primaria no es tanto, pero sí en la secundaria por ejemplo o universidad que la mayoría están llenas de peruanos, por ejemplo en medicina que vienen a estudiar acá porque es gratis y allá no, y sí creo que deberían aportar o por lo menos pagar algo o tener la obligación de hacer residencia de unos cuantos años acá devolviéndole lo que el país les da digamos, eso sí.	E3.4	E3	Perú

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.

Tabla 21. Cuadro síntesis de representaciones de las docentes sobre sus alumnos nacidos en China.

Tópico	CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO	Director/ Docente	N° Escuela	Referencia migratoria
"Los migrantes viven en sus lugares de trabajo porque no tienen otro lugar donde ir a vivir."	(Nombra a su alumna de China) acá en la calle (...) tiene una rotisería y vive aún. El otro nene acá, en el estacionamiento acá, pero vivía ahí. Vivía en la misma oficina, porque no tenían donde vivir. Tenía toda la familia ahí, en esa habitación. Y, en el caso de (nombra al alumno), no. Tenía una casa de pasillo, por acá, por (...) (piensa) no recuerdo.	E2.3	E2	China y Perú
"Cambio de nombre a la alumna china porque el de ella era difícil "	D- Eh, bueno acá, ya era más internacional, no era tanto de eran por ejemplo cuando llegue acá, en quinto grado, ingreso una nena que era de china, Xian lu no me acuerdo cuanto decía Ana lao, ella se había inscripto como Ana lao, después cuando la inscribimos en séptimo y le pedimos los documentos, para verificar todo tenía otro nombre. E- ¿Y Por qué se hacía llamar Ana? D- Porque el nombre de ella era muy raro, entonces cuando se ve que cuando ingreso, ella dijo que era Ana.	E2.4	E2	China
"Los alumnos de China se esfuerzan más"	Creo que tenía que ver, una voluntad propia, creo que tenía que ver con un acompañamiento familiar, y creo que tenía que ver, con una forma que tienen de ser, de que el estudio es central para ellos, que muchas familias. (...) pero los chinos a ver cómo te lo explico, para estos papás es central el estudio, la escuela es primordial, no es algo secundario, en la vida de ellos, es primordial. O sea, están para que el chico vaya a la escuela.	E2.4	E2	China
	Ella, por su personalidad, pero no sé si tiene que ver, por eso yo te iba a decir ahora, que yo tengo otros conocidos que también son, no solamente chinos, sino taiwaneses y demás, y tienen esa, ese esfuerzo demás que hacen, porque ellos se preocupan mucho por la forma en que en su país se trata la educación porque, bueno, no es lo mismo Taiwán que China pero, eso de tener más nota y ser mejores, o sea, los incentiva a ellos en su vida personal.	E2.3	E2	China
"A los chinos no los dejan juntarse fuera de horario escolar"	Ya te digo, con (nombra a la alumna) casi nula. No había relación, no venían mucho los papás. Si la dejaban hacer todo tipo de actividades que yo he tenido otros alumnos por ahí, o en el caso de mi hijo, compañeros taiwaneses, chinos, coreanos, y no los dejaban hacer las mismas actividades. En el caso de (nombra a la nena), ella fue hasta Carlos Paz. Paseos al Shopping, lo que hacen los chicos que están acostumbrados en sexto y en séptimo, salidas así o juntarse en una casa, hacer una reunión, a ella la dejaban plenamente. Y a mí me sorprendió, porque generalmente no los dejan.	E2.3	E2	China
"Los docentes se estresan porque los alumnos migrantes no conocen la lengua oficial"	A mí, por ejemplo, en el caso de la nena que vino de China, ella vino sin saber el castellano y al mismo tiempo un nene con síndrome de, un nene hipoacúsico. A mí me generó mucho estrés, digamos. El primer tiempo que, digamos, venir de otra escuela y encontrarme con esa realidad, de nenes que demandaban mucho, porque te demanda mucho, vos tratás de tener, digamos, de que se sienta cómodo. Imaginate, una nena que no sabe el idioma y quiere ir al baño. O te toca el timbre del recreo y no sabe que tienen que salir al patio. O que tiene que comer la merienda acá. Es totalmente distinto. A mí me genero mucho estrés al principio. Pero después, cuando empezamos a entendernos, yo creo que no, fue lo que menos. Después, ya para fin de año era una diosa, terminó segunda abanderada esa nena. Genial. Tenía excelente notas. Brillante era poco. Yo le ponía en chino, en chino le ponía brillante.	E2.4	E2	China
"Los migrantes se auto-discriminan"	Me parece que tenemos el mismo derecho que tiene el ciudadano nativo, siempre y cuando respeten las normas de convivencia los valores, respeten el patriotismo que tenemos que tener, que no discriminen, porque a veces ellos son los que discriminan, en vez de sentirse discriminados, es una manera de auto-defenderse, discriminan ellos, entonces mientras.... E- ¿qué situaciones recordás que han pasado en la escuela? D-a ver. Por ejemplo. Buscar la falencia que tiene el otro y tratar de resaltar esa la falencia que tiene el otro para no demostrar que ellos a veces, no están en lugar de inferiores condiciones pero ellos se ponen en lugar de inferiores condiciones.	E3.5	E3	En general

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la escuela.