

Interculturalidad y escuela: una experiencia de formación en el nivel primario con docentes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Mariana Gesualdi*

Rosana Scialabba**

Silvia Sunsi***

Recibido: 27/10/2015

Aceptado: 22/12/2015



Resumen

Este artículo presenta un análisis cualitativo–interpretativo de las experiencias pedagógicas de un conjunto de docentes de escuelas primarias y estudiantes de profesorado que participaron en el proyecto de formación continua «Interculturalidad y escuela», llevado a cabo entre abril y julio de 2014 en el distrito de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dicha iniciativa se propuso reconstruir, producir, difundir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de experiencias educativas implementadas por docentes, intentando desarrollar, colectivamente, un saber en torno a la extranjería y la diversidad cultural.

Se partió del reconocimiento de los saberes construidos a lo largo de cada trayectoria docente, apelando a su memoria emocional, como un ejercicio de convivencia respetuosa con la alteridad. El trabajo se centró en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos en torno a la interculturalidad, en contextos educativos, con la finalidad de develar los significados más recurrentes atribuidos al concepto de «extranjería», que luego fueron agrupados en categorías analíticas operativas.

Palabras clave

Interculturalidad, formación docente, narrativas pedagógicas, extranjería, alteridad, diversidad cultural.

Interculturality and school: an experience of formation at primary level with teachers of the Provincia de Buenos Aires, Argentina

Abstract

This article presents a qualitative–interpretative analysis of the pedagogical experiences of a set of teachers of primary schools and student teachers that participated in a Project of continuous education «Interculturality and school», developed between April to July, 2014 in the district of Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Such activity was proposed to rebuild, produce, promote, and put to debate pedagogical knowledge about educational experiences implemented by teachers, attempting to develop, collectively a knowledge around foreigners and cultural diversity.

* Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. *E-mail*: mariana_gesualdi@yahoo.com

** Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. *E-mail*: rosci35@gmail.com

*** Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. *E-mail*: silviasunsi@yahoo.com.ar

We started by recognizing the knowledge built along each teacher trajectory, recalling his emotional memory, as an exercise of respectful cohabitation with the alterity. The work was focused in the individual and collective elaboration of pedagogical stories around interculturality, in educational contexts, with the purpose of showing the most frequent meanings attributed to the concept of «foreigner» which were later grouped in operative analytical categories.

Key words

Interculturality, teachers formation, pedagogical narratives, foreigner, alterity, cultural diversity.

1. Introducción: un proyecto de formación docente continua

«Interculturalidad y escuela» es el nombre del Proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que, entre abril y julio de 2014, se gestó entre la Inspección de Nivel Primario de Florencio Varela, el Instituto de Formación Docente N° 54 del mismo distrito y el Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El contexto geográfico se corresponde con el conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires, a unos treinta kilómetros del centro de la Ciudad Capital. La Inspección del distrito mostró preocupación por una variedad de situaciones consideradas problemáticas en relación con acuerdos de convivencia escolar en las escuelas, con la inclusión en las aulas de niños y niñas de otras nacionalidades y con actitudes diferenciadas del cuerpo docente ante la presencia de practicantes, también de otros países, realizando sus prácticas de residencia.

En ese contexto surge desde la Inspección del distrito la necesidad de establecer relaciones interinstitucionales que permitieran elaborar un proyecto de formación docente continua con el propósito de reducir cada vez más, la brecha entre lo que se espera que ocurra en las escuelas y lo que efectivamente acontece, logrando involucrar a los y las docentes, no sólo en su aspecto profesional, sino integralmente. Se partió de la premisa de reconocer los saberes construidos a lo largo de cada trayectoria docente, apelando a la memoria emocional de cada uno de los involucrados, como un ejercicio potente de convivencia respetuosa con la alteridad.

Otra de las instituciones participantes, el instituto formador, venía trabajando desde hacía tiempo en la búsqueda de dispositivos que permitieran incluir, progresivamente, a los y las residentes, favoreciendo un acercamiento y apropiación de los discursos y prácticas pedagógicas del mundo escolar. Siguiendo los lineamientos político-pedagógicos de la formación docente de la Provincia de Buenos Aires, ya no como meras personas invitadas o intrusas, sino como sujetos responsables en la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

Al entramado de relaciones interinstitucionales se sumó la colaboración del Nodo Quilmes, que consistió en fortalecer el carácter dialógico de la experiencia otorgando un encuadre desde la función de coordinación y rompiendo con lógicas de formación docente escolarizadas de verticalismo y evaluación punitiva, dando lugar a una circularidad y valoración de la palabra y experiencia de docentes y estudiantes de profesorado. Al mismo tiempo, se puso en práctica un ejercicio de comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que docentes y residentes le imprimieron a sus relatos a través del comentario de sus textos en rondas de lectura entre pares.

La convocatoria se realizó a través de una invitación a dos maestros o maestras de cada escuela primaria pública del distrito y a estudiantes del último año del Profesorado de Nivel Primario del instituto formador. Aproximadamente cien docentes y treinta estudiantes participaron de esta experiencia, cuya coordinación estuvo a cargo de unos veinte profesores y profesoras narradores del Nodo Quilmes. La invitación fue a escribir, leer, comentar y tornar públicas las historias escolares de las que fueron protagonistas, adquiriendo la forma de relatos de experiencias pedagógicas.

Se organizaron cuatro encuentros con un formato de taller, de tres horas de duración, en los cuales los asistentes escribieron y reescribieron distintas versiones de dos relatos a partir de las rondas de comentarios entre pares en un proceso de documentación narrativa. La invitación a la escritura fue a partir de dos consignas elaboradas previamente por el equipo de coordinación. La primera hizo referencia a: “*Por qué estoy acá*” y la segunda a “*Aquella vez hubo un/a extranjero/a en el aula*”. Los encuentros contaron con una entusiasta participación y presencia de docentes y estudiantes, que produjeron más de cien relatos.

Reunidas todas las producciones, se inició la etapa de edición y publicación del Proyecto, que se corresponde con el momento actual. Esta parte del trabajo está a cargo de un Comité Editorial, integrado por los coordinadores de los talleres, los inspectores convocantes, maestros invitados que participaron de los talleres y los coordinadores del Nodo Quilmes. Los talleres constituyeron un momento y una instancia decisiva del Proyecto: se produjeron sustanciosos debates e intercambios que tuvieron lugar en los espacios de coordinación en torno a la dinámica misma de los encuentros.

2. Acerca de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

La documentación narrativa de experiencias educativas supone la reconstrucción de saberes pedagógicos puestos en juego en la práctica docente y en otros actores educativos. Es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los y las docentes producimos cuando escribimos, leemos y reflexionamos entre colegas acerca de nuestras propias experiencias. En el proceso de escritura, docentes y educadores convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración.

Esta estrategia de indagación y acción pretende describir los mundos escolares, las prácticas educativas y los sujetos que los habitan. Como estrategia de indagación pedagógica, se propone poner en el centro del escenario escolar y curricular a los y las docentes y sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas. La escritura de relatos se orienta a contar experiencias en las que los y las docentes seleccionan y enfatizan ciertas cuestiones y descartan o reservan otras, imprimiéndoles los sentidos que los actores otorgaron a sus vivencias y el autor a su historia. Como señalan Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente: “*En una suerte de doble hermenéutica, los docentes narradores re-interpretan pedagógicamente experiencias escolares configuradas por sus propias interpretaciones y otras ajenas, teniendo en cuenta al mismo tiempo a sus destinatarios: otros docentes, su propia comunidad de prácticas y discursos pedagógicos*” (s. f., p. 4).

En el proceso de escritura, las personas educadoras se convierten en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas, situadas social, geográfica e históricamente, y en ese proceso, simultáneamente, tornan públicos los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen en los relatos (Suárez, 2007).

En este marco, el Proyecto «Interculturalidad y escuela» se propuso reconstruir, producir, difundir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de experiencias educativas llevadas a cabo por docentes, intentando construir colectivamente un saber pedagógico en torno a la diversidad cultural. El dispositivo de trabajo se centró en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, orientados a desarrollar nuevas formas de

nombrar a lo que sucede en los espacios escolares y a lo que les acontece a los actores educativos mientras los hacen y lo transitan.

El propósito de los encuentros de escritura narrativa fue generar lecturas dinámicas y productivas sobre experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en la institución escolar. Documentar, describir y comprender los modos en que los y las docentes elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas en su práctica docente cotidiana fue otro objetivo del proyecto, orientado a reconstruir sus prácticas narrativas, interpretar los relatos de experiencias y describir las prácticas de los actores educativos, producidos en contextos multiculturales, en los que se han implementado algunas iniciativas tendientes a la inclusión de grupos migrantes provenientes de otros países o de pueblos originarios de otras provincias del país y de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización.

Este artículo presenta un análisis cualitativo–interpretativo sobre las narraciones de experiencias pedagógicas documentadas por el conjunto de docentes que participaron en el proyecto. Como señalan Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente (s. f.), el relato pedagógico de un docente, escrito en primera persona, constituye un material para problematizar el mundo escolar desde la perspectiva de los actores que lo protagonizan.

La indagación de los sentidos subyacentes en los relatos, como investigadores narrativos del mundo y las prácticas escolares, posibilita lecturas de «segundo grado» a partir de sus interpretaciones y comentarios puestos a jugar narrativamente por las y los docentes en sus relatos pedagógicos (Suárez, 2007).

En el trabajo, las interpretaciones de segundo grado adquieren la forma de análisis y escritura «paradigmática», que intenta construir, inductivamente, categorías sociales del mundo escolar y problematizar y enriquecer la teoría a partir de las voces y sentidos puestos en juego por los narradores en sus relatos (Suárez, 2007).

Este proceso analítico involucra, como señala Bolívar (2002), la conceptualización, agrupación e integración de datos en categorías, mediante un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales organizadas de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, las experiencias escolares relatadas por los docentes narradores se han ordenado de modo de producir una red de conceptos agrupados por elementos comunes en torno a categorías con algún grado de abstracción, descontextualizando el conocimiento para unificarlo a partir de la singularidad y diversidad de cada experiencia.

Dávila (2011) denomina «tematización pedagógica» a este procedimiento, que consiste en generar una interpretación a partir de la construcción conjunta y colaborativa entre docentes e investigadores de tematizaciones pedagógicas que surgen de las propias palabras y modos de nombrar que utilizan docentes, educadores y educadoras en sus relatos, para dar cuenta de sus experiencias pedagógicas y contribuir a la generación de un pensamiento sobre la *praxis* educativa. Estas tematizaciones pedagógicas se constituyen, a su vez, en modos de nombrar y conceptualizar lo educativo desde otros discursos y saberes, ligados a la práctica de los propios educadores e interpretados y analizados a partir de sus palabras y modos de significar lo que acontece.

A partir del relevamiento de las frases utilizadas recursivamente en los escritos pedagógicos para describir y relatar las experiencias educativas se identificaron distintos ejes temáticos que nos han permitido analizar y reflexionar sobre los sentidos que los docentes atribuyen a las prácticas escolares en el contexto del conurbano bonaerense en torno a la extranjería y a la presencia del otro cultural.

3. Cultura y nacionalidad

Resulta interesante rastrear los orígenes de la palabra «cultura» para luego aproximarnos a la construcción y a los sentidos que hoy encuentra la palabra interculturalidad, extranjería y pluriculturalidad en la sociedad actual. La palabra y el concepto de cultura empieza a delinearse con la constitución de los estados nacionales, pensados como agentes de cambio, cuyo propósito era fijar una meta y una dirección para las nuevas iniciativas políticas y económicas: “*El nombre «cultura» fue asignado a una misión proselitista que se había planeado y emprendido como una serie de tentativa cuyo objeto era educar a las masas y refinar sus costumbres, para mejorar así la sociedad y conducir al «pueblo»*” (Bauman, 2013, p. 13).

Así, el sentido que toma cuerpo en la palabra cultura es el de dar luz. Ingresar al vocabulario de la mano de la modernidad y la escuela es el dispositivo creado para ponerla en marcha. De este modo, los educadores eran los encargados de cultivar (dar luz) a las almas de quienes debían ser cultivados. Se establece una relación de educador/ educando semejante a la de los productores y productos. Los iluminados, poseedores de la cultura, eran los que tenían el conocimiento, los incultos y faltos de luz eran aquellos a quienes no les fue reconocido su otredad y sus diferencias.

La cultura fue adquiriendo diferentes sentidos, sentidos acordes a los cambios sociales, aunque sus iniciativas no han mutado, puesto que siguen siendo las mismas. La cultura se define y se nombra en función a las intenciones políticas y económicas, no ya de una sociedad moderna, rígida y estable, sino que responden a la fluidez, mediación y rapidez que predomina en el mundo globalizado. En palabras de Bauman (2013), responden a una sociedad líquida, obsesiva y compulsiva que ha disuelto todo lo sólido. La cultura, en este nuevo contexto, demanda un cambio constante, vertiginoso, un cambio en el cual la escuela no encuentra su lugar aún. Ahora el rol de la cultura ya no es «iluminar» sino «seducir» para el consumo ilimitado y la satisfacción permanente.

El proceso de globalización produjo grandes migraciones. La última migración (todavía en proceso) introdujo grandes asentamientos étnicos, religiosos y lingüísticos (Bauman, 2013). En este proceso, las fronteras se desdibujan y borran, se convierten en límites permeables y esponjosos, lo que dificulta determinar quién es el extranjero en una relación social, y a su vez ocasiona y abre el juego a nuevas relaciones sociales, que entretengan nuevas disputas.

La cultura vuela a tomar nuevos sentidos, rompe con la jerarquía heredada de la modernidad y construye nuevas relaciones sociales desde la horizontalidad de las mismas. Como señala Bauman: “*Ninguna cultura tiene derecho a exigir la subordinación, humildad o sumisión de otra por la simple consideración de su propia superioridad o su «carácter progresivo»*” (2013, p. 37). Entender que el otro (inmigrante o extranjero) es un valor y no un peligro es comprender la necesidad de desarrollar, aprender y practicar el arte de vivir con el otro, de convivir con sus diferencias y estilos de vida cotidianos.

La pregunta ahora es: ¿Desde dónde se construye la mirada del «otro», cuando ese otro es diferente, cuando ese otro es igual a mí en su humanidad?

Hay ciertas sospechas sobre el otro, el extranjero, el diferente, socavadas por el miedo, desde una mirada del otro como fuente del mal, como origen del problema (Skliar, 2005). El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las «fallas» sociales (Duschatzky & Skliar, 2001). Es aquí donde la educación, la escuela, la reflexión sobre la práctica tienen el desafío más arduo y exponencial de estos nuevos tiempos: el de desandamiar, deconstruir, desaprehender las ideas y conceptos (construcciones sociales) que sustentan estas sospechas. No hay mejor forma de afrontar la diferencia que estableciendo el diálogo y la cooperación abierta; estableciendo contacto con el diferente, con sus ideas, sus modos de ver y habitar el mundo.

Hay muchas filosofías que nombran el «encuentro con un otro diferente». Los nombres que se pueden encontrar en la literatura son: multiculturalismo, muy de boga en nuestros tiempos, pluralismo cultural, diversidad cultural. Varios autores, de pensamiento más crítico, no concuerdan con estas formas de conceptualizar la otredad por considerar que éstas se basan en el «respeto» y en la «tolerancia» hacia el otro. Detrás de estas ideas, que son políticamente correctas, prevalece una posición de superioridad y de aceptación. El que acepta, tolera o respeta está en un nivel superior del que es tolerado, aceptado y respetado: *“La tolerancia es la otra cara de la discriminación”* (Bauman, 2013, p. 69).

Bauman (2013) toma la noción que propone Alain Touraine (1997) de «multicomunitarismo» para conceptualizar la otredad. Desde aquí, es irrefutable la pertenencia del individuo a una comunidad de origen y por tal no se negocian los valores y el estilo propio de la comunidad. Así, la otredad y la diferencia son el puente que permite y abre el diálogo sin que nadie someta a nadie, sin que se establezcan relaciones de poder sobre la base del respeto y la aceptación, pero no en la integración e inclusión.

4. Extranjería y escuela

En el contexto del dispositivo de documentación narrativa que colocó a docentes del distrito de Florencio Varela en situación de escribir y narrar qué ocurría en el aula frente a la extranjería, la palabra tomó diferentes sentidos. En muchas narrativas, la palabra «extranjería» se asoció a la nacionalidad, ser nuevo en un lugar, ser o pertenecer a afuera, la cultura y las costumbres, la identidad y el aspecto físico. En este sentido, los significados asociados por las y los docentes no son ajenos a tres elementos distintivos: 1), lugar, 2), posesión y, 3) género, que reconoce Mena (2012) como propios de «lo extranjero».

Ser extranjero en el aula significó para maestros y maestras contar un sinnúmero de experiencias sobre situaciones pedagógicas en las que debieron intervenir para integrar a un «otro». Este «otro», muchas veces fue un niño o niña de nacionalidad boliviana o paraguaya, un docente o estudiante en formación.

En estos relatos, el lenguaje es clave: es la lengua la que toma cuerpo en la extranjería. En palabras de Palamidessi (2006), el lenguaje es una invención socio-histórica que representa pensamientos, constituye significados, forma realidades y moldea a los individuos. Las formas de hablar y de escribir regulan tensiones y ejercen control.

Las lenguas quechua y guaraní y las costumbres tomaron protagonismo en los relatos narrados, ante la necesidad docente de dar respuesta a esta «extranjería» que irrumpe

en las aulas. *“Él es paraguayo (eso yo ya lo sabía) y su familia sólo hablaba guaraní”* (M₁, maestra de quinto grado).

El lenguaje corre de lugar los pensamientos, las ideas y las relaciones, en un claro posicionamiento: todos abren un espacio de comunicación, habilitan la escucha, la palabra, le dan voz a aquel que por ser extranjero, calla, como podemos notar en el siguiente fragmento:

Esta historia comienza cuando conocí a Marilín, después de haber trabajado durante 15 años en la misma escuela. Ella, estaba inscrita en el 1° año, de nacionalidad boliviana, morena, de ojos negros, diminuta, dueña de un rostro cubierto por una mirada triste y conducta retraída, era de pocas palabras (...) La situación de la niña, su particularidad, sus características, sus necesidades y el término bolita hizo en mí, querer aceptar un nuevo desafío.

(E, maestra de primer grado)

El personal docente propone actividades enmarcadas en proyectos para estimular y promover la reflexión en torno a las diferencias y las semejanzas. Actividades en las que se establecen vínculos de inclusión y relaciones basadas en la horizontalidad.

La nacionalidad marcó y marca la extranjería. La escucha y la mirada atenta del docente, la contención, la inclusión, el respeto y la confianza en el vínculo promovieron estrategias didácticas de reconocimiento del «otro» como un «otro» diferente. Un «otro» que no es mejor ni peor, es sencillamente diferente. Diferente en sus costumbres, su lenguaje, sus modos de relacionarse, su formas de vestir, su color de piel. Un «otro» que puede mostrarle a sus compañeros y compañeras otras formas de ser, de vivir, de leer el mundo. Así se refiere una maestra:

Ocurrió en una primavera del año 1997 en una escuela del centro, cuando emergió del anonimato un dulce niño de la colectividad boliviana, de aspecto desaliñado (para estar en la escuela), robusto y casi invisible para el resto de sus compañeros. Su nombre era Jonathan, de unos 13 años de edad. Desfasado para quinto grado y añinado a la vez. El grupo lo aceptaba, pero era escasa y casi nula su integración porque él mismo se aislaba (...) Fue allí cuando se unieron los puentes y se encontraron todos. Fue allí que se quebró la brecha que los separaba, cuando se dieron cuenta que «el invisible Jonathan» comenzó a ser uno más, un compañero que necesitaba de ellos.

(G, maestra de quinto grado)

La cultura, el pertenecer a un lugar también llena de sentidos la extranjería. El «ser provinciano», los modismos en el lenguaje, marcaron al extranjero, pero esta vez desde la voz de una docente: *“... ese extranjero puede ser: un docente, un alumno, un auxiliar...”* (C₁, maestra de quinto grado).

La sensibilidad, la apertura, el interés por comprender la diferencia llenaron de reflexión cada encuentro provocado por la escritura. El sufrimiento, la incomodidad que provoca la extrañeza de ser distinto, centró el debate y el intercambio. La diferencia de nacionalidad y cultura, hizo que los maestros escribieran, relataran y elevó a la conciencia la *praxis* educativa de la que cada docente es partícipe y responsable.

En cada encuentro mediado por la escritura, se construyó un saber pedagógico signado

por la experiencia y transformado por la reflexión colectiva de lo escrito:

(...) los límites y fronteras no existen, los límites y fronteras los ponemos nosotros con nuestra intolerancia y actitud ante los demás cuando no entendemos que todos somos iguales, pero diferentes y que en esa diversidad se enriquece nuestra cultura, pero sobre todo se enriquece nuestro corazón (...)

(C₂, maestra en la escuela primaria N°42)

La extranjería invistió los aspectos físicos. La diferencia intelectual y social delimitó al extranjero. Niños y niñas con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Síndrome de *Down*, esquizofrenia infantil, dificultades motoras, no videntes y de aspecto desaliñado, corporizan al extranjero. La integración andamiada con otros especialistas toma centralidad en los relatos. La incertidumbre que les provoca a los docentes tener en el aula esta extranjería llena el decir de las narrativas: incluir e integrar, pero, sobre todo, palabras que buscan propuestas alternativas para dar lugar a un «otro» cuya diferencia no le permite «ser parte de». Esto narra M₂ refiriéndose a un niño con dificultades motrices:

Recalco que fue un gran reto no sólo para él, también lo fue para todos los que nos comprometimos en su inclusión escolar y feliz estoy de haber tenido la oportunidad de conocer a ese ser maravilloso, que hizo reafirmar mi vocación docente y el objetivo por el cual adopte esta profesión...

(Maestra de tercer grado)

La extranjería, representó un «desafío pedagógico». Esto fue transversal y se evidenció en todas las narrativas. Encontrarse con un extranjero en el aula implicó un desafío a afrontar: “... se trata de que comprenda que vive en un país diferente, pero a la vez, que su idiosincrasia siga formando parte de su esencia” (D, maestra). Por otro lado, M₃ narra: “Me encontraba de pie frente a un nuevo gran desafío, que por cierto sería muy difícil” (maestra en la escuela N° 43).

El control de la diversidad y la homogeneidad, fueron el lema de la escuela en su origen. Hoy el respeto y la inclusión de todos y todas orientan la enseñanza hacia otros rumbos posibles, así el rol político de la escuela se redefine. Desde el discurso basado en la permanencia de la diferencia, los grandes relatos que legitiman las ideas sarmientistas de civilización o barbarie ya no son creíbles. Hoy, la política de la diferencia amplía la relación entre la cultura y el poder, habilita formas de conocimiento histórico como expresiones en que los sectores no hegemónicos, subordinados, recuperan su identidad. Habilita la constitución de un «otro» que recupera su voz: “La cultura se convierte en algo que los otros tienen. Es la marca de la etnicidad y la diferencia (...) Define la diferencia cultural por medio de la construcción activa de la identidad del otro” (Giroux, 2003, p. 280). Siguiendo la idea de este autor deben crearse nuevos espacios, nuevas relaciones y nuevas identidades profesionales que pongan en juego la diferencia y la otredad como parte de la justicia, el compromiso social y la lucha por la democracia. Reivindicar el multiculturalismo, señala Giroux, es la aceptación intercultural de los desvíos y los riesgos de las culturas.

5. Cultura escolar y normalismo

El dispositivo escolar nace con la constitución del Estado–Nación, como instrumento ideológico para la imposición del *habitus* cultural dominante (Bourdieu, 1991). La cultura, el poder político–económico y la elite dominante configuraron el rol de la escuela y depositaron en ella la utopía de formar al ciudadano (Diker & Terigi, 2008). Así la escuela

primaria formará la mano de obra necesaria para la instauración del nuevo orden.

Impregnada de tradiciones y desde la concepción de iluminar a la barbarie, la cultura escolar pone en marcha creencias, ideas, pensamientos, acciones con las que «moldea» las subjetividades de los educandos. El normalismo produjo un discurso pedagógico basado en el higienismo e iluminismo que logra estar presente en la actualidad.

La escuela es heredera de una imagen que sostiene la idea de ser la única institución legitimadora de saberes. Es heredera de tradiciones devenidas desde su creación, tradiciones institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y en la conciencia de los sujetos (Davini, 2010). Imágenes que colocan al «buen docente» como hacedor de la cultura hegemónica y al «buen alumno» como aquel que responde y obedece las normas, las regulaciones y el orden establecido por el poder hegemónico y que naturalizan el aula como el único espacio para aprender. Tradiciones hacedoras de una cultura escolar regida por rituales, tiempos y espacios homogéneos.

La formación de hábitos fue uno de los primeros propósitos del dispositivo escolar. La escuela positivista sentó las bases del control y el disciplinamiento de los cuerpos, mientras que el discurso pedagógico legitimado y colonizado produjo un currículo oculto que reforzó las ideas de trabajo, obediencia y puntualidad (Apple & Franklin, 2008). Construyó tácitamente normas que establecieron el *status quo* que la escuela necesita para que pareciera natural. Normas sociales que los estudiantes aprenden en la cotidianidad de la vida en el aula.

La vinculación de la extranjería a estas ideas representa la vigencia que aún tienen estas tradiciones y conceptos en la escuela actual. En otras narrativas pedagógicas escritas por docentes, la extranjería está asociada al desvío, lo anormal, el fracaso escolar, la repitencia, la marginalidad, la pobreza y la conducta.

Estar desfasado en edad es un concepto que coloca la extranjería junto al fracaso escolar. Tener más edad que la gradualidad del sistema impone parece ser un problema. El niño y la niña que ha repetido, en muchas ocasiones, está en condición de extranjero y como tal hay que incluirlo. La diferencia de edad y la trayectoria escolar marca la otredad.

La conducta, la diferencia de edad, el aspecto físico, el aseo personal vislumbran las ideas de normalidad que el discurso pedagógico hoy sigue produciendo. El extranjero, en esta oportunidad, es el que se desvía de los parámetros de normalidad que la escuela establece. La escuela reproduce una cultura cuyo prestigio y valor social es el de la cultura dominante. La modernidad produjo los conceptos de deficiente y anormal en relación a una supuesta normalidad, que implicaba poner en marcha estrategias de dominación que despliegan prácticas de exclusión. Así, deben ser incluidos, por ser «extranjeros», los desfasados, los repetidores, los rebeldes, los que no tienen prácticas legitimadas por la cultura escolar. Debe ser incluido y tenido en cuenta aquel «otro» que el propio sistema excluyó: *“Comencé a notar que esta nena «no tenía normas» (cosas habituales de la escuela), como formar, saludar. No lograba mantenerse dentro del salón”* (A, maestra de segundo grado). Así también lo expresa otra maestra:

Una vez todos ubicados en sus lugares y no de la manera en que yo esperaba o de la forma que me enseñaron en mi escuela primaria; en la que todos nos ubicábamos en

nuestros lugares, sin hacer ruido y ante la presencia de otra maestra que ingresaba al salón todos nos levantábamos de nuestro bancos y a coro, bien sincronizados saludábamos diciendo: —¡Buenos días señorita!— Me había quedado en el tiempo. Ellos, muy al contrario, a mis tiempos de estudiante, estaban dispersos por todos lados, las piernas sobre las mesas, las chicas sin guardapolvo, gritando, insultándose.

(M₄, maestra de quinto grado)

Para N₁, tal situación tampoco pasa inadvertida:

Durante el comienzo de este ciclo escolar, me encontré con un niño que se mostraba tímido, con dificultad para integrarse con el resto de sus compañeros, siendo impulsivo, de atención dispersa, observándose un rechazo por parte de sus compañeros, con pocos hábitos de conducta e higiene, de aspecto desordenado, sucio y desprolijo, solucionaba sus conflictos agrediendo, en los recreos jugaba de manera brusca...

(Maestra de segundo grado)

La normalidad se construyó en torno a la anormalidad, se formó a partir del individuo a corregir. Ser consciente de que la norma excluye es lo que va a promover prácticas de enseñanza de apertura al otro. Revisitar los discursos de normalidad y naturalidad es lo que va a dar lugar al cuestionamiento de estas creencias y tradiciones. Interpelar el discurso pedagógico fundado en estas ideas es el desafío actual del educador. Quebrar significados instituidos hará lugar al extranjero. Renarrar la escuela, sus sentidos, su espacio, su gradualidad, su cotidianidad inscribirá historias, ya no desde la normalidad, sino de desde la particularidad de cada sujeto.

Mirar lo que no se ve, es mezclar y barajar de nuevo, es establecer un nuevo modo de habitar el aula, es dar luz para hacer visible a los que son invisibilizados, como expresa Nicastro, “(...) pensar la *ajenidad* como un rasgo de la relación entre los sujetos, esa *ajenidad* es atributo y resultado de ese vínculo que se construye y reconstruye en el día a día” (2006, p. 100). Así, dice la autora, el extranjero está en el otro y en cada uno de nosotros.

6. Escuela, discapacidad y diferencia

En los relatos de docentes aparece también asociado a la extranjería la cuestión de la discapacidad y la diferencia, la enfermedad y las dificultades de aprendizaje. La diferencia ha aparecido en el discurso educativo de la mano de la anormalidad. Canguilhem (1984) señala que el «alienado» es el que ha salido del marco del ser humano «promedio» o «normal» respecto a la vida: “*Por la anomalía se aparta el ser humano de la totalidad que forman los hombres y la vida. Ella es la que nos revela (...) el sentido de una forma de ser completamente «singular»*” (Canguilhem, 1984, p. 85). El alienado, el anormal implica entonces ser de un modo diferente desde una perspectiva psicopatológica.

La enfermedad y la discapacidad son formas de lo diferente, lo que no encuadra en la expectativa de la normalidad. Estar enfermo pareciera, como señala el autor, ser perjudicial o indeseable o socialmente desvalorizado: “*Lo patológico no es la ausencia de una norma biológica, sino una norma diferente pero que ha sido comparativamente rechazada por la vida*” (Canguilhem, 1984, p. 108).

Como sostiene Skliar (2005), uno de los argumentos esgrimidos desde el contexto educativo en torno a la normalidad y la anormalidad sostiene la noción de la completud, que considera la alteridad deficiente como algo incompleto, que no es en sí misma y que

necesita del otro para completarlo. A esto se suma un argumento de futuro, que sostiene que todo lo que el otro está siendo en este momento es un pretexto para lo que deberá ser en el futuro gracias a la educación, y de incapacidad y empuñamiento del otro, sostenido por el argumento de la necesidad del que enseña de explicar y del que aprende de comprender.

Bárcena (2005) analiza la práctica educativa como una experiencia reflexiva y de sentido, en la cual la razón educativa funciona mediante narrativas prácticas y factuales y el agente que actúa se revela en sus juicios, deliberaciones y elecciones. En algunos de los relatos pedagógicos docentes, aparecen elementos de lo distinto que conmueve y moviliza:

Muchos lo veían y lo trataban de manera diferente en los recreos, en el comedor, en los pasillos. Y cuando digo los demás incluyó a niños y adultos. Todos ellos a través de una mirada, una actitud o un comentario lo veían como un extranjero. Trataban de protegerlo, consentirlo e incluso enseñarle algunas picardías. Todos ellos, salvo sus compañeros de grado, quienes lo veían como un par. Compartían juegos o incluso lo ayudaban en sus tareas.

(N₂, maestra de primer grado)

Otra maestra se refiere a ello del modo siguiente:

También fui invitada a una jornada en la escuela de disminuidos visuales (...) Nos dieron un antifaz para cubrir los ojos, un bastón y nos llevaron a dar la vuelta a la manzana; realmente fue una experiencia conmovedora que me hizo poner en el lugar del otro y comprender mejor cómo actuar como docente de Alan.

(L, maestra de cuarto grado)

Los diferentes obedecen a una construcción, son reflejo de un proceso de separación y disminución de algunas marcas e identidades con relación a la generalidad de las diferencias (Skliar, 2005). El autor separa la «cuestión del otro», relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad, de la «obsesión por el otro», por cada fragmento de la diferencia en relación con la mismidad:

El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo, nosotros, *impunes* en esa designación e *inmunes* a la relación con la alteridad.¹

(Skliar, 2005, p. 60)

Las y los docentes relatan distintas maneras de actuar y mirar lo diferente que se les presenta en las experiencias educativas. La cuestión de la diferencia se hace presente en algunos de estos relatos:

Y ahora me pregunto: ¿Acaso tener una discapacidad física que te condiciona te tiene que hacer sentir triste, sin ganas, anular tus posibilidades de aprender, de mejorar, de lograr lo que te propongas? Pareciera que el problema lo tenía yo, no él”.

(M₅, maestra de tercer grado)

En la misma línea argumentativa se expresa otra maestra:

¹ Destacados en el original.

El que si me daba incertidumbre era el niño con Síndrome de *Down*, pues nunca había tratado con niños así dentro del ámbito escolar. Me encontraba sumamente desconcertada. No sabía cómo lo abordaría pedagógicamente para que su paso por la escuela fuera provechoso. Estaba muy preocupada por los contenidos.

(N₂, maestra de primer grado)

Skliar (2005) retoma la pregunta acerca de a quién le pertenece el problema pedagógico de las diferencias: no es del «diferente» ni del maestro, ni de las familias ni de los otros alumnos, el problema es de todos a cada instante. En algunos relatos, este posicionamiento ético y político se hace visible:

Realmente fue un verdadero desafío para él luchar contra tantos obstáculos, la escuela no contaba con rampas y otros medios que hubiesen facilitado su adaptación. Sin embargo, el carisma de Martín fue ganando no sólo mi corazón y el de sus compañeros sino el de toda la comunidad educativa. Las madres consiguieron una silla de ruedas y para ambos fue una herramienta necesaria y de gran utilidad. A partir de allí sus compañeros se turnaron (voluntariamente) para sacarlo del salón y llevarlo al patio de recreos.

(M₂, maestra de tercer grado)

Otra referencia encontrada es la siguiente: *“Cuando llegué a casa me prendí literalmente a la computadora a investigar sobre esta enfermedad. Informé a Dirección y luego de unas cuantas actas, notas y firmas conseguimos el menú para ella”* (K, maestra de primer grado).

Skliar (2005) propone abordar la formación docente en relación con la alteridad desde otras dimensiones más allá de las racionales y científicas, desde la experiencia que es del otro y la capacidad de conversar con el otro, que mantiene las diferencias en lugar de asimilarlas. Como reflexiona K:

Con el otro aprendemos, formamos nuestra propia esencia de lo que queremos o no queremos ser. Es bueno encontrarse con ese distinto, entre comillas extranjero... porque «¿y si el otro no estuviera allí?» como bien lo escribe Skliar, ¿qué sería de nosotros?

(Maestra de primer grado)

7. La intervención docente

Las actuaciones docentes ante situaciones de aula con un otro al que se identifica como extranjero, abren preguntas y generan algunas reflexiones. Ubicando el foco en aquellas intervenciones en las que sobresale la implicancia afectiva expresada en actitudes de cuidado, acompañamiento, contención y afecto, surge la indagación acerca de las formas de expresión del saber pedagógico ante el requerimiento de pensar a un otro como extranjero.

Una primera reflexión refiere a que los relatos de experiencias pedagógicas dan cuenta de formas de intervención en la diversidad a partir de una dimensión emocional que moviliza la afectividad en formatos de cuidado.

Sostienen McEwan y Egan (1998) que la narrativa a través de los relatos de experiencias pedagógicas hace visible la dimensión emocional de la enseñanza, precisamente, porque convoca a una expresión profunda de los sentimientos humanos que se juegan en toda relación pedagógica.

Este componente de la acción docente del orden de lo sensible está presente con regularidad en las expresiones de los maestros ante situaciones como las que aparecen en los relatos. En algunos de ellos, la afectividad queda plasmada en la descripción del instante del encuentro, apareciendo en el desarrollo del texto la vinculación con el aprendizaje. En otros relatos aparece más clara la dimensión emocional como constitutiva del acto de enseñanza: “*No pude hacer otra cosa que abrazarlo y espantar sus miedos con un beso tierno que le di en la frente. Calmé su dolor, como pienso que una mamá lo haría cuando su hijo tiene miedo*” (M₅, maestra de tercer grado); “*La protección y los cuidados fueron los sentimientos que me invadieron hacia ella*” (P, maestra de tercer grado).

El relato de N₁ no es distinto en este plano:

Esto me generó, tristeza, incertidumbre..., qué podría hacer para que sus días pudieran empezar a cambiar. Pero todo seguía igual... Cierta día, casi al finalizar la jornada, recibía a cada instante quejas de sus compañeros que decían que él los molestaba, entonces lo llamé y lo abracé unos cuantos segundos, algunos me preguntaban qué le pasaba a él..., mi respuesta fue «nada»... A partir de ese instante comencé a observar algunos cambios positivos, un poco más tranquilo, se acerca más..., cada día se observa una mayor integración con sus pares, lo ayudan y comparten con él sus actividades diariamente, trabaja más en clases, presta mayor atención que antes. Aún falta mucho por avanzar, pero de a poquito se van viendo sus logros.

(Maestra de segundo grado)

Y tampoco este otro:

En ese ir y venir en lo diario, aprendí que lo más importante está en las cosas simples de la vida; que se puede ser agradecido y feliz con muy pocas cosas: con el saludo cordial, con la atención puesta a la hora de compartir la lectura de un cuento, cuando avanzamos en los aprendizajes o con la mirada tierna que sólo queda de ese interactuar en igualdad espiritual y humana.

(L, maestra rural)

Como no lo es el que sigue: “*En mis planificaciones hacia adecuaciones, fortalecidas en lo social, en especial en lo «vincular»: Me preguntaba permanentemente ¿Cómo está la sociedad? ¿Cómo me acerco al otro?*” (A, maestra de cuarto grado).

Los modos de expresión que aparecen en las escrituras de relatos dan cuenta de certezas e incertezas en las formas de intervenir como saberes de la experiencia constitutivos de lo pedagógico. Cabe aquí la reflexión acerca del saber pedagógico como responsabilidad hecha pregunta: ¿era eso lo que tenía que hacer? Esta pregunta que está siempre interrogándose se corresponde con una actitud de preocupación e inquietud que conlleva un valor pedagógico:

¿Será así? Me pregunté. Había comenzado también con prejuicios. Pero considero que sería muy poco ético de mi parte si me quedo pegada a los mismos. Cada uno de nosotros, con la mejor intención, se para ante un grupo de alumnos con la misma misión «enseñar»; pero los modos de hacer seguramente serán diferentes y la manera en que cada uno de nuestros niños nos vea —y responda— también.

(C₁, maestra de quinto grado)

Tal vez ese desconcierto que produce el trabajo pedagógico ante situaciones imprevistas, en el caso que se comenta, la presencia de un otro extranjero como sujeto no esperado, se asemeje a las incertidumbres de la enseñanza a las que refiere Jackson (2002) cuando asevera que éstas acompañarán a un docente de aquí a la eternidad, como lo podemos notar a continuación: *“Yo me preguntaba ¿y ahora qué hago?, ¿estará medicado? ¿Cómo será? Mucha incertidumbre, muchas preocupaciones, no me sentía preparada, pero bueno, todo debía continuar... Hoy tendrá dieciocho años y me pregunto qué será de su vida”* (A. C, maestra de tercer grado).

El saber de la experiencia es un saber que no se fija, es un saber en movimiento. Como algo que emerge o no emerge en el proceso de formación y que depende de lo que cada uno hace con lo que ha vivido. No es precisamente un saber disciplinar, pero está presente en la formación, tanto inicial como continua. El saber de la experiencia es el saber de la alteridad que rompe la dinámica de lo institucional. Los maestros en el proceso de escritura van descubriendo que más allá del contenido específico hay una constante que es la relación entre uno y lo que hace y lo que le pasa a uno con eso que hace. Configuración y reconfiguración de los modos de hacer. La reconfiguración daría lugar a tensiones fructíferas buscando el punto pedagógico de la historia, tal como nos hace ver S:

Pude con gran alegría observar el entusiasmo de Antonio, ya que compartía sus saberes con enorme orgullo y la atención que sus compañeros le prestaban. Pero, para mi gran sorpresa, no esperaba claro, otros alumnos fueron contando que ellos sabían hablar guaraní, otros que entendían, pero no hablaban, otros que hablaban, pero no sabían escribir, y así fueron perdiendo sus miedos de contar lo que sabían; no sólo esto fue sorpresivo, sino también hubo padres que nos enviaban listas de palabras y sus escrituras, otros mandaron un diccionario guaraní, otros corrigieron palabras que habíamos hecho en clase... ¡Qué maravilla! Fue lo que pensé después de ver estos resultados, cuántas cosas pueden surgir abriendo una pequeña puerta y llegar a los intereses colectivos, y volví a pensar: ¡qué maravilla el poder de la palabra!”

(Maestra de sexto grado)

Aprender no es sólo un problema cognitivo, es pensar acerca de cómo se viven esas situaciones pedagógicas. La construcción de una relación pedagógica implica, en primer lugar, tener como docentes la autorización del otro. Ser depositarios de la confianza del otro no es una cuestión inicial de la relación, sino de sostenimiento constante y permanente.

Parafraseando a Contreras (2014), podemos sugerir que la relación educativa es el lugar en que el educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir. Y en esa relación, sugiere, propone, ofrece, hace, inicia tareas y conversaciones; pero no para desear que sus alumnos sean quienes no son, sino para que puedan ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos, y que encuentren así su camino, como se hace notar en este relato:

No sé qué hubiese pasado con él de no haberse ido, no sé si su vida hubiese cambiado, nadie lo sabe. Quizá ya no tenía fuerzas para seguir dando batalla a lo que le tocó vivir. Estos pensamientos no me conforman, pero creo que lo importante fue haber intentado, intentado ayudar, intentado servir, intentado ser alguien que pasó por su vida teniéndolo en cuenta.

(M₅, maestra de tercer grado)

Los saberes ligados al trabajo se construyen progresivamente; la apropiación se realiza a través del tiempo por ser saberes que provienen de la práctica y sólo son movilizados y empleados en ella. Su coherencia no es conceptual ni teórica, sino pragmática, concreta y biográfica, ya que se asienta en el trabajo y la experiencia vivida. En los saberes movilizados en la acción se hace presente la historia biográfica del sujeto y, simultáneamente, se produce una reflexión **en** la acción que da lugar a una reflexión **de** la acción. En este circuito el tiempo es metafórico en tanto el pasado está presente en el aquí y ahora. No es un tiempo, sino una multiplicidad de tiempos: el de su socialización primaria, de su formación, de su experiencia profesional, que no están separados sino amalgamados. Sus saberes son representaciones, esquemas de concepción y acción construidos desde la infancia, estructuras internalizadas que el maestro reutiliza, reactualiza no de manera reflexiva, sino en la práctica y que tienen como característica ser estables, implícitos y resistentes al paso del tiempo.

En el saber de la experiencia tiene su anclaje la dimensión afectiva y en las formas de actuar de los maestros que cuentan sus historias puede leerse que la diferencia se contiene, se valora, se realiza un trabajo con ella de sentido relacional y de contacto, con rasgos de intencionalidad pedagógica.

No obstante, tanto en el escenario escolar como en el espacio social amplio, hay una distancia necesaria de recorrer para avanzar hacia un sentido crítico de la interculturalidad, que supere el actual estado de encuentro y tolerancia y que requiere de transformación de estructuras y construcción de condiciones distintas en cuanto a las relaciones, las representaciones y las prácticas con el «otro», con su saber, su cosmovisión y su *ser otro*. (Guido, 2014).

8. Conclusiones

El Estado Educador se encargó de crear las condiciones necesarias de homogeneidad. El docente como difusor de la cultura fue lo que definió la inculcación de las formas de comportamiento, los valores y el conocimiento válido a ser transmitido (Davini, 2010). En esta cultura escolar, el diferente, el extranjero debía ser temido, debía ser domesticado, debía ser iluminado. El carácter civilizador dejó una impronta en el universo de la cultura escolar que se hace presente en la actualidad. La imagen del docente, su rol; el lugar que ocupa el saber, el lugar de «alumno». La gramática escolar, su gradualidad, su sistematicidad gritan palabras silenciosas que se corporizan en los estudiantes que hoy transitan las escuelas primarias. En el seno de la matriz escolar se encuentra muy arraigado el pensamiento normalista desde el cual el diferente es tratado como «desvío del modelo».

Un nuevo escenario tuvo lugar con la sustitución del modelo de Estado Benefactor por un modelo neoliberal y neoconservador que abarcó el espacio social, político, económico y cultural. Se hizo visible una asimetría de fuerzas que dio por resultado una evidente heterogeneidad estructural con la exclusión social de gran parte de la población. La escuela quedó determinada por políticas implementadas por ese modelo, que condujeron a una desafiliación social.

Corrientes contemporáneas de pedagogías críticas se refieren a lo educativo como un campo de disputa hegemónica, identificando esta noción con un proceso cultural complejo, con intencionalidad social, que organiza significados, valores y prácticas, constituyendo un sentido de la realidad que impregna la sociedad de un modo que se erige en el

límite de la lógica de la mayoría de los sujetos.

La fragmentación en el plano social devino en una profunda deshumanización, una limitación casi completa de la autonomía del sujeto en términos de libertad y pensamiento crítico que colocó en el centro de la escena educativa la pregunta sobre el sentido de educar.

Como señala Svampa (2008) la multiplicidad de las desigualdades sociales generó nuevas formas de relación con el otro. Hoy la escuela se encuentra frente al desafío de responder a nuevas demandas culturales que la sociedad líquida impone (Bauman, 2011). Hoy, la escuela necesita delinear un nuevo pensamiento filosófico que vaya más allá de los significados revelados y que trate de vislumbrar lo que acontece.

La autonomía relativa del campo cultural y educativo en la producción y transformación de la realidad reconoce en la escuela un espacio privilegiado de lo público, en tanto lugar donde se producen mediaciones que pueden confrontar con las estructuras de poder establecidas. Freire nos advierte que un educador comprometido con la educación de su tiempo es aquel que puede escuchar. Una escucha que permita hablar con el alumno no impositivamente, desde «arriba». Así, el educador: *“incluso cuando (...) habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso”* (Freire 2008, p. 102).

Reflexionar sobre el sentido del encuentro de los sujetos en la escuela, pone en cuestión la importancia de la caja de herramientas conceptuales que dará significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo en la búsqueda e intervención de la realidad. Detenerse en el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significados, como también en el modo de interrelación entre lo estructural y lo cultural, es necesario para pensar en las posibilidades y limitaciones de una transformación de las prácticas de las y los maestros.

¿A quién consideramos el otro? En muchos relatos de las maestras, la otredad aparece asociada a la diversidad cultural y lingüística, pero también a la anormalidad y la diferencia. El extranjero es aquel que no logra adecuarse al formato escolar, aquel cuyo comportamiento no es el que la escuela requiere, cuya higiene y aseo no es el esperado, cuyas costumbres y lengua no son «legítimas». El extranjero, es aquel cuya edad y formas de aprender no siguen el ritmo y la lógica que la misma escuela impone. El extranjero es el recién llegado, el que no sabe, el que piensa distinto, el que no habla, el de mirada retraída, el de piel morena y ojos distintos.

Esta extranjería visibilizada y materializada en los relatos, abre la pregunta incierta sobre el rol docente y las prácticas pedagógicas que permiten intervenir en la diversidad a partir del afecto y la implicación, pero que dejan por fuera el oficio y la profesión docente. Desde aquí surgen otras preguntas vinculadas a la formación para enseñar, al trabajo pedagógico con sujetos no esperados, con la sobreedad y el desfasaje, con la discapacidad y la enfermedad, con el acompañamiento y el trabajo conjunto o en ausencia de referentes familiares que funcionen de anclajes subjetivos en los niños y niñas.

Esta extranjería así construida pone de relieve el rol materno asociado al docente que le dio origen en su constitución. El desafío hoy, nos pone ante la necesidad de pensar al

docente más allá de los mandatos constitutivos. Pensar la profesión docente como un acto intelectual, que coloca al maestro como pedagogo, como hacedor de la cultura y como trabajador de la enseñanza. El desafío es que la extranjería, la diversidad, las culturas y la diferencia definan el aula en su cotidianidad de modo tal que ya no cause extrañeza, que sea «natural» promover situaciones de enseñanza y de aprendizajes áulicos atravesados por la trama que teje la otredad.

Por todo lo dicho, creemos que reconocer la diferencia es el punto de partida para construir una sociedad más justa, entendiendo la educación como experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, sosteniendo una conversación que sirva para las diferencias en lugar de asimilarlas. Para ello, encontrar la diferencia que hace la diferencia, no es cosa fácil, pero sí imprescindible. Como sostiene Skliar (2005), las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, cómo nos constituyen como humanos y cómo estamos hechos de diferencias.

La escuela pública, los y las docentes que formaron parte de este proyecto, son los que a diario buscan esta diferencia y construyen a partir de allí. Reconociendo el derecho a la identidad e invitando al diálogo promovieron la inclusión de todo aquel que, por pertenecer a otra nacionalidad, a otra cultura o simplemente ser físicamente diferente, quedaba excluido y despojado de sus derechos. La mirada extranjera instala otras reglas de juego, habilita historias no lineales y desmitifica categorías universales. Como dice Nicastro (2006), la mirada extranjera en la escuela propone otras lecturas posibles.

Pensar en la extranjería, en las diferencias, en las culturas y comunidades que se encuentran en el aula, es pensar la escuela como espacio público y común, cuya implicancia nos involucra. La extranjería en el alumno, en el docente y en los estudiantes en formación construye posibilidad, abre miradas y resignifica la apropiación y el sentido de la experiencia escolar. Desdibuja el «adentro» y el «afuera», constituye un espacio que sin otros no es un espacio común y público.

La extranjería se conforma con y a través de diferentes identidades, establece y da lugar a distintos significados, inaugura nuevas relaciones. La extranjería disputa en el espacio áulico sus sentidos, potencia, anuncia y confía en el otro.

Nos constituimos en sujetos con conciencia histórica únicamente cuando podemos alojar al otro con lo que trae, con lo que es, sin juzgar. Cuando se puede ver al alumno tan sujeto como a nosotros mismos: inacabados, dándole inteligibilidad al mundo en un proceso donde el que aprende enseña y el que enseña aprende, allí es cuando la escuela puede ocupar un lugar de anti-destino, borrando el círculo de reproducción de las desigualdades educativas y sociales.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. & Franklin, B. (2008). Historia curricular y control social. En: Apple, M. *Ideología y currículo*. (pp. 85–109). Madrid: Akal.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura y económica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). [Consultado el 20 de octubre de 2015], <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Canguilhem, G. (1984). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Contreras, J. (2014). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias. Buenos Aires: FLACSO.
- Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 145–155.
- Davini, M. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: Larrosa, J. & Skliar, C. (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 185–212). Barcelona: Laertes.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guido, S. (2014). Escuela y diferencia cultural. Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias. Buenos Aires: FLACSO.
- Mcewan, H. & Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mena, P. (2012). Presentación, hospitalidad y extranjería. *Actual Marx/ Intervenciones*, (12), 7–24.

- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Explicaciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Palamidessi, M. (2006). *El currículum en la escuela primaria: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En: Rosato, A. & Vain, P. (coords.). *La construcción social de la anormalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. (pp. 7–21). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. (pp. 71–110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D., Dávila, P. & Ochoa De La Fuente, L. (s. f). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. [Consultado el 20 de octubre de 2015], <<http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html>>.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Poder político y movimientos sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la Aldea Global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.