

La antropología golpeando la puerta de la escuela y la escuela entrando por la ventana de la antropología. Inflexiones interculturales.

sergio carlos Litrenta.

Cita:

sergio carlos Litrenta (2017). *La antropología golpeando la puerta de la escuela y la escuela entrando por la ventana de la antropología. Inflexiones interculturales. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/324>

PROYECTO DE INTERVENCIÓN:

“La Antropología golpeando la puerta de la escuela y la escuela entrando por la ventana de la Antropología”.

Sergio Carlos Litrenta.

INDICE:

1.1: Proyecto de Intervención: Introducción y reflexión. -----	Pág: 2
1.2 Repesando-nos:-----	Pag.4
1.3 Inter-diálogos y marco teórico:-----	Pág: 5
1.4 Los actores y sus interculturalidades:-----	Pág: 15-17
1.5 Calendarización:-----	Pág: 17
1.6 Actividades:-----	Pág: 17-24
1.7 Evaluación de las Jornadas:-----	Pág:24
1.8 Elaboración:-----	Pág:24
1.9 Propuesta:-----	Pág:24.
1.10 Bibliografía del Marco teórico:-----	Pág:25-26.

1.1 Proyecto de Intervención: Perspectivismo y reflexión:

Se propone un taller reflexivo (intervención socioeducativa) destinado a docentes de la escuela Secundaria N°16, pautado en una serie de encuentros reflexivos. Por lo tanto la intervención- socioeducativa- contempla tres instancias teóricas, estaciones de abordaje pedagógico (actividades) y una bitácora de herramientas prácticas.

Esas estaciones de abordaje las denomino: **Pedagogías situadas, Afectación aprendi-
señante e Implicancia reflexiva en el arte de enseñar.**

Por consiguiente, el taller expresa una intensión política, alcanzar ser aprehendidos en la tejeduría de “en-cuentros”, asimismo concebirse desde la palabra y voz del “otro”.

1.2 Repesando-nos...

Propongo comenzar pensando, desde un plano específico una comunidad barrial en relación a sus escuelas secundarias. En ella, los adolescentes que concurren, en alguna medida también realizan- *tanto inconscientemente como conscientemente*- una intervención sobre la institución escolar. En esta dirección, sus bagajes socioculturales, trayectos biográficos y reservorios de prácticas de aprendizaje extraescolares y poli-funcionales tensionan aquellas normas, pautas de orden e instrucción formal en que se desenvuelve la institución escolar. A través de la incorporación en estos estudiantes, de un acervo formativo ciudadano, que se expresa en roles y responsabilidades entretajadas en un sistema curricular oficial. En tanto dispositivo se encargan de transmitir contenidos universales y legitimados. Esta tensión se traduce en las formas de intervención que los dos actores sociales despliegan en el escenario de la Secundaria. En definitiva encuentra explicación en que esos bagajes y reservorios socioculturales-adolescentes/juveniles-mencionados más arriba, representan procesos formativos de una “pedagogía de lo cotidiano” que impugnan algunas veces las transmisión de saberes de la escuela.

Dicho concepto “pedagogía de lo cotidiano” intenta dar cuenta de aquellos procesos de aprendizajes prácticos, que desarrollan en la cotidianeidad los sujetos en un determinado colectivo social, en su intento de asir e interpretar el mundo que los rodea en este caso la cohorte adolescente. Por lo tanto posibilitan a modo de “hábitus” y “sentido práctico”

construir formas, modelos de conducirse en la vida cotidiana, que implican una serie de estrategias prácticas y generativas para sobrevivir y adentrarse en la vida adulta. Así también reproducir un capital simbólico que los situé en competencia dentro del campo social donde mantienen relaciones sociales de existencia. En consideración, se exteriorizan como componentes particulares de un capital simbólico y social (experiencias de vida), que conjugan procesos migratorios, saberes prácticos, étnicos, nacionales, pautas culturales de consumo globales, grupos sociales que confluyen en horizontes de expectativas ambiguas y contradictorias. Mientras la escuela en tanto campo de competencias y lógicas de poder legitimadas por el Estado, y la sociedad, tiende a promover una sociogénesis de contenidos curriculares “almacenados”, “universales”, a modo de una especie de acumulación originaria de riqueza educativa en la diversidad. Por añadidura, sin fomentar en ese proceso un dialogo de saberes, por lo tanto solapando los vínculos asimétricos de acceso a ese capital social, apelando a un paradigma de la diversidad como un concepto flotante y contradictorio. En tanto, carencia de espacios dialógicos, esos reservorios de conocimiento, (pedagogía de lo cotidiano) se insertan en sus dinámicas y relaciones de poder, convierten al proceso educativo formal, en una arena pública de disputas constantes.

En definitiva, y para responder a la perspectiva del “campo educativo” el objetivo de la intervención, radica en promover espacios de reflexión e implicancia reflexiva, entre los agentes involucrados en el proceso educativo en particular el colectivo docente. Entre aquellos que portan un sistema de formación no formal y los que pujan por dotarles de un sistema formal de aprendizajes. Asimismo, se propone desnaturalizar aquellas formas sociales y culturales que inscriben a la escuela, como un lugar exclusivo de educabilidad formal, a través de tres inflexiones interculturales, que operan como una polea de transmisión, hacia esas pedagogías de lo cotidiano, que están por fuera del sistema curricular, por ser la antítesis de un medio de producción, de una determinada expresión cultural hegemónica legitimada que muchas veces reproduce desigualdades. En definitiva, este proyecto expresa un abordaje reflexivo desafiando la desconexión en que se pretende presentar a las escuelas, como si fueran islas de un archipiélago blindado de las comunidades barriales.

1.3 Inter-diálogos y marco teórico.

Una aproximación al marco teórico, nos lleva a establecer una mirada sobre el contexto histórico, en el cual se inscribe críticamente este proyecto de intervención. En este sentido, un repaso prospectivo nos remonta a comprender lo mucho que se ha escrito, a partir de la muerte de “último gran pedagogo”, Paulo Freire [1970:2014] como aquella marca indeleble en la historia de la pedagogía de nuestro continente.

En esta circunstancia la “pedagogía latinoamericana”, como la empezamos a conocer, se diferencia-distancia- de la anglosajona y europea, entre otros motivos, porque se nutre del contexto diverso, retoma tópicos y urgencias de nuestras propio devenir como pueblos plurales. Sin embargo, -con su muerte física- pareció entrar en un cono de sombra, una producción pedagógica desde y para los de “abajo” vinculada a las configuraciones de las comunidades locales. Se trata en definitiva, de una propuesta de intervención que se apresta a promover inflexiones reflexivas, ubicadas en los bordes de esa pedagogía latinoamericanista, balizadas por una construcción pedagógica de un **“estar siendo aprehendido por saberes no formales dentro de los formales”** Definida (la intervención) como estrategias de aprendizaje, asunción de posiciones políticas educativas situadas, que nos adentran a conocer sobre una comunidad determinada, compuestas por sujetos que son agentes políticos y seres interculturales, que conjugan visiones del mundo escolar y global.

En este sentido esas pedagogías se empiezan a reconocer en un contexto contemporáneo, como **pedagogías situadas**, escenarios de socialización desnudos, fragmentarios y múltiples. De esta manera, sostengo críticamente, que un principio (la pedagogía) se propuso problematizar y discutir, contextos de enseñanza donde se pensaba que una relación automática y empática entre docentes y estudiantes, -por el solo hecho de compartir un mismo espacio y una relación de autoridad- garantizaba la transposición de saberes. En palabras de Paulo Freire (1970) una “educación bancaria” y “meritocrática”.

Desde una perspectiva diacrónica, la historia de la pedagogía-latinoamericanista- se había inclinado décadas atrás por lucha de la *“liberación del oprimido”*, pero en los últimos tiempos se fueron dando pasos agigantados hacia una descolonización de conceptos. En dirección de una emancipación de saberes y colectivos sociales colonizados. En otros términos, las necesidades de acompañar procesos de cambio en el mundo, y en particular en

el contexto latinoamericano, embanderados detrás de acontecimientos, como la “teoría de la dependencia”, durante la década de 1950, la “teología de la liberación” en 1967, y la influencia determinante de la Revolución Cubana en 1959, concibieron un modo de producción pedagógico transformador. Sin embargo, subsumidos por los mega-relatos políticos e ideológicos de la época, condujeron al extrañamiento de una “*pedagogía del cotidiano*” que asomaba con fuerza embrionaria y enunciativa desde las problemáticas comunitarias de matiz local. En algunos aspectos, se convirtieron en configuraciones por las que se fugaban energías transformadoras.

En este marco, la **pedagogía freiriana**, abordó procesos de aprendizaje desde una visión culturalista, en el sentido de asociar pobreza con analfabetismo. Lo dicho hasta aquí supone, que una mirada paternalista se aplicó con proyección desarrollista, sobre el nudo giorgano en los debates académicos sobre el origen del subdesarrollo y/o desarrollo económico de Latinoamérica durante las décadas de los 50” a los 70”. En alguna medida, invisibilizando las riquezas ontológicas de esas comunidades locales¹, como las indígenas, las múltiples formas urbanas de asociatividad, membrecías de género y trans-género, las configuraciones culturales de la vida rural y campesina, los procesos migratorios, la influencia de religiosidades populares, que generan una “cosmología popular” Pablo Semán (2010) que ha quedado desafectada de los procesos de educación formal. De todas formas, las estrategias de transformación promovidas desde la perspectiva freiriana, comprometida con la eliminación de la desigualdad social y el atraso ubicaron en el centro de discusión, el analfabetismo y la pobreza como sinónimo de opresión de los pueblos. Proporcionado significativos pasos respecto de un sistema educativo estatal, que se había constituido en sus orígenes, sobre un modelo liberal en lo económico y conservador en su organización política y social. En otras palabras, configuraciones de poder que las elites oligárquicas latinoamericanas modelizaron bajo el paradigma de Estado- Nación excluyente, racalista y otrificador. Entre otras razones esta reflexión intenta proponer una *inflexión*, recuperando un espíritu transformador, proponiendo un acción descolonizadora,

¹ El concepto alude a aquellas formas de organización social y cultural de colectivos humanos y no humanos, en comunidades que tamizan valores, normas y pautas de comportamiento a partir de filtros cognitivos que retraducen lo global en lo local.

en el sentido de ubicar esas inflexiones en un nuevo dialogo con las voces de comunidades locales y sus ontologías situadas en un contexto del siglo XXI a partir de las siguientes estaciones pedagógicas:

Estación uno: Pedagogías situadas:

Brindar atención a una “*pedagogía situada*”, implica comprender la centralidad de voces locales que resitúan y traducen lo global en lenguajes de una territorialidad simbólica en permanente cambio que atraviesan el sistema educativo formal. A saber la multi-referencialidad discursiva, como tradiciones culturales y políticas que portan los sujetos, en sus complejos pasajes por dinámicas de diseminación y desplazamientos poblacionales, marcadores identitarios emblemáticos, deben hacer de insumo, para reflexionar pedagógicamente. En este sentido, esa particularidad en el presente es inherente a los grupos humanos desarraigados de sus antiguos o modificados anclajes ontológicos, e identitarios, que generaban en el pasado identidades fijas y a veces inamovibles.

Estación dos: Afectación aprendi-señante:

El valor de afectación es revisitado del trabajo de la antropóloga francesa, Janne Favret-Saada, (1990)², en la medida que tiene la cualidad inmensa y riqueza epistemológica de hacer consciente, en este caso, el acto pedagógico como una afectación. Ser afectado deriva del adjetivo “afecto”. Es decir, es el afecto el que estructura las estrategias pedagógicas, las que vuelven pedagógica mi acción en concomitancia con una co-presencia con ese “otro” sobre el mundo, mi mundo. Quizás un ejemplo ilustrativo de afectación en perspectiva pedagógica, nos permita comprender su potencial riqueza epistemológica. Supongamos que como docente, me incorporo a una comunidad educativa donde conviven “extrañamente” (prejuicios que también son insumos pedagógicos) gitanos, paraguayos, y

² El trabajo de la antropóloga argelina-francesa, se centra en los estudios de brujería en el campesinado francés. En ese sentido, ante la negativa de comprender el sistema de creencias, que circulaba en las relaciones sociales que entretejía la brujería como una cosmología profunda y en una de sus tantas entrevista logra que un campesino desde el sentido común, le advierta que solo podrá conocer ese sistema a partir de una afectación. Esta consiste, en convertirse bruja para comprender el significado simbólico de la misma, para luego des-embujarse. De esta manera, escribirá finalmente su etnografía llamada “Ser afectado”, alumbrando una nueva forma de conocimiento anti-positivista y antioccidental.

argentinos, cada colectivo o grupo social se encuentra disputando una gramática de poder y espacios de sociabilidades mayores (por ejemplo el dominio de determinadas calles, esquinas o potreros) que pueden desembocar en procesos de colaboración o enemistad. En consecuencia, debo tener presente que la escuela, muchas veces visibiliza el Estado, (mucho más con el nuevo rol que asume la escuela Secundaria a partir de la Ley Secundaria N° 26206, de Inclusión) presente o ausente, mediador o expulsor, y en cual nos inscriben como su agente inmediato.

Es decir, toda inflexión reflexiva o *estación pedagógica* se origina en una afectación, lo cual implica que somos-docentes- potencialmente afectados (anímica, intelectual, corporalmente) a medida que permanezcamos y convivamos en esa comunidad educativa. Por lo tanto, a partir de esa acción del *estar ahí educativa*, una pedagogía situada, nos obligará a esgrimir estrategias pedagógicas de todo tipo y tenor, para sobrevivir e implicarnos políticamente, hasta promover una auto-reflexión y una transformación en términos freirianos en el colectivo docente. En resumida cuenta, de lo que se trata es de indagar situadamente que tipo de afectación acontece en mí, en esos “otros” y como el “nosotros” afecta a esos “otros”, en una dinámica de diversidad inflexionada como intercultural. En definitiva, para interrogarla e interrogar el lugar que ocupo (como docente) en ese proceso y no se fugue, de esta forma, su riqueza etnográfica, ontológica, permitiendo generar un conocimiento descolonizado. Por lo tanto, una pedagogía situada, va de la mano de una afectación aprendi-señante, que debe su originalidad a una comprensión consciente, reflexiva de esa afectación. En relación a ello, el término apren-diseñante es originario de una concepción lúdica de educación popular, que rescata las técnicas de “jugar y jugarse” sistematización que corresponde al equipo de educación: “Pañuelos en Rebeldía”; Mariano Alagaba (2006)³. Esta impronta popular y transformadora enriquece, una perspectiva que pone el acento en dejarse afectar por mundo que nos aparece extraña a nuestra moral estructurada y de nuestros prejuicios enraizados.

³ Para mayores datos el libro fue coordinado por Mariano Alagaba, se denomina: “Jugar y Jugarse” Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación Popular. Ediciones América Libre, 2006. Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Resulta en alguna medida, el acto pedagógico, un proceso de alteridad de implicaciones mutuas y múltiples, en el que confluye una construcción de saberes colaborativos, para desembocar en la constitución de una categoría socioeducativa nueva: el *aprendi-señante*. ¿Quién es el aprendi-señante? ¿Por qué, sería algo nuevo?.

Estación Tres: Implicancia reflexiva en el arte de enseñar: En los procesos de aprendizaje, el resultado progresivo de las instancias de praxis de las pedagogías situadas y de afectación aprendi-señante son estaciones de partida y no de llegada. Es decir, no es un mecanismo en sí mismo, ni un dispositivo que tenga un inicio ni un final, es un camino abierto, como un sendero en la selva, que si no se lo transita cotidianamente, el follaje lo desdibuja, lo borra de la memoria. Es una huella y un acto artístico, que alimenta nuestra memoria histórica, cultural, simbólica, y política de lo que somos y podemos albergar en una dimensión humana compleja, que tiene algo para decir y ser escuchado. La **implicancia reflexiva** que retomo de una práctica antropológica, es devolverse sobre el camino recorrido y recoger los pasos sistematizando esas experiencias únicas, docentes a través del ejercicio etnográfico como herramienta. Estas nos permitirían atesorar las historias únicas que cada individuo experimenta en esto de vivir la vida y tejer relaciones sociales con humanos, dentro de una institución como la escuela, constituyendo un archivo socio-pedagógico, que nuestras acciones y presencias despliegan en su andar. En sí, una de las tareas es rescatar del tiempo cronológico, las pedagogías situadas y los procesos de afectación aprendi-señantes, con su lógica trídica: pasado-presente- futuro y volverlas memoria activa.

En otro aspecto, este marco teórico encuentra eco a partir del entramado de dos dimensiones. Por un lado, el dialogo con autores, y por el otro, una posición declamativa para sí, ante una política educativa que abreve en una “epistemología del sur”, Boaventura de Souza Santos (2010), y atiende a las dinámicas de una “territorialidad simbólica” Rita Segato (2008).

Desde otro ejercicio reflexivo y pensando en la masa crítica-que habitan las escuelas-arropados en sus mundos culturales emblemáticos, considero que nos plantean la necesidad de que estas inflexiones reflexivas, identifiquen el espejo que devuelve una imagen

distorsionada e interesada de quienes “desde- lo antropológico- golpean las puertas de la escuela y quien desde –la escuela- entran por las ventanas de un análisis intercultural antropológico”. Intentado alejar todo ejercicio reflexivo contemplativo, por una reflexión crítica, sobre las consecuencias de globalización económica y cultural en el campo escolar.

En este sentido, algunos autores sostienen que la globalización, en sus efectos observan el retraimiento de las soberanías estatales, como un constante desgranamiento del poder de los Estados nacionales. En esa erosión nos detendremos en los aspectos simbólicos y políticos, a cuyas lógicas, la escuela no ha permanecido indemne. En otras palabras, con el avance globalizador se erosionaron las bases de poder de la escuela teniendo en cuenta que estas fueron el fortín de defensa y reproducción de los Estados nacionales durante su formación y su consolidación. Parafraseando a Rita Segato (2008), una “*heráldica de marcadores territoriales descompuestos*”, como piezas de un puzle de un rompecabezas mayor, forman parte de una comunidad local, que se ve interrogada por procesos globales que la fragmentan y la ensamblan (reconfiguran). Esta peculiaridad genera un mosaico intercultural, que se expresa en conflictos globales reinterpretado por voces locales. En ese camino las inflexiones- reflexivas, intentan interrogarlas en una determinada comunidad escolar. De esta manera, una *pedagogía situada* debe abordar en primer lugar, esas desterritorializaciones de órdenes geográficas, simbólica y sociales, para comprender sus influencias en el mundo social de las familias que interpenetran a la escuela. Sostengo que las nuevas configuraciones socioculturales que tejen raíz en una comunidad, no siempre de orden territorial, al ser simbólicas también son pensadas como desarraigadas, traslapan saberes de un lugar a otro, como experiencia de múltiples lugares, resitúan lo global en una comunidad local y son el componente principal a abordar en las escuelas. Por ejemplo, estos pueden expresarse a través de saberes lingüísticos, conocimientos de curaciones medicinales tradicionales, experiencias de aprendizajes no formales, tendencias religiosas no hegemónicas, patrones culturales que no son fijos sino móviles, estrategias de supervivencia en contexto hostiles, como un basural o cercanías a cuencas de ríos inundables, de fronteras invisibles violentas, convivencia con formas económicas y de prestigio ideologizadas como la venta y consumo de drogas, el espacio punteril de una red barrial. Formas y representaciones que se reconfigura en una población que desplaza todo

el tiempo saberes ancestrales conjugados con saberes occidentales, modernos. O bien formas de trabajo que coexisten, formales e informales, capitalistas y artesanales, lo que en más arriba he descrito como influencias en una “*pedagogía de lo cotidiano*”, considero trasvasan la escuela como institución porosa de la Modernidad.

En cierta medida, toda esa contrariedad emblematiza, aquellos canales que tradicionalmente educaban y en el mejor de los casos, actúan en desmedro de la eficacia simbólica que transmitía en la escuela un curriculum hegemónicamente legitimado. En este presente nebuloso se hace imprescindible contar con una mirada transversal, reflexiva, para recuperar retazos de memoria, que se inscriben en determinadas identidades y que en el proceso de una praxis de *pedagogía situada* pueden recuperarse. En otros términos, conformar una memoria intercultural en la escuela es dialogarla. Por consiguiente, la contemporaneidad que habitamos y deshabitamos-horizontes y diferentes posiciones- mediado por un capital simbólico y cultural referente en el presente, nos diferencia de otros. Por otro lado, es muy difícil desarrollar una pedagogía situada, del oprimido, o crítica, o bien como se la denomine, sin un proceso de descolonización, a cuya sombra un trabajo etnográfico puede alumbrar en una **implicancia reflexiva**, que conduzca nuestra tarea de educar por un proceso de “afectación aprendi-señante” desde una perspectiva del arte.

Interrogaciones que nos introducen a un horizonte pedagógico, que contempla las formas en que los que enseñan y los que aprenden, se convierten, se transforman, se afectan, mediante una alquimia social, que reconoce en sus diferencias y lógicas de poder su propia riqueza intercultural. En este sentido, Pierre Bourdieu (2010) sintetiza con estos conceptos, formas de visibilizar mecanismos de reproducción escolar que deben ponerse en crisis. En otro sentido, la existencia de una habitabilidad y adaptabilidad precautoria en ese proceso, desencadena un “*nosotros aprendi-señante*”⁴, que solo es posible de comprender a través de una dialéctica de la afectación. En otras palabras, en tanto se hospede en mí ese “otro” con su pedagogía de lo cotidiano y desde allí producir progresivamente conocimientos

⁴ La categoría *nosotros aprendi-señante*, resulta de un proceso de afectación del que enseña es enseñado por el otro, constituyendo un colectivo, a través de su pedagogía de lo cotidiano” llamado estudiante, alumno, educando, etc.

descolonizados, emancipadores. Por lo tanto, algunas reflexiones de Gilles Deleuze (1980), nos la apropiamos para poder describir un “*estar siendo en saberes*” para interpretar ese encuentro situado en una narrativa pedagógica, que permite contarse a sí mismo, y contar a los demás, sin perderse en las gramáticas asimétricas del saber-poder. La colaboración desde donde descansa la reflexión, entraña en sí misma, un compromiso y un consenso no exento de tensiones que nos conduce al aprendizaje y a un camino de partida, a un “nosotros aprendi-señante” que aprende y es aprendido. Sin afectación término que sugiere entrega, pasión y compromiso - no padecimiento- abre nuevos horizontes donde lo pedagógico y lo humano, ya no se traducen en una gramática de recursos humanos formados para sí, sino en un nuevo ser para los demás: *El apren-diseñante, aprehendido por la colaboración mutua de estar siendo un ser que aprende de mí, de él y de los demás*. En definitiva de pedagogías situadas a colaborativas, las une un proceso profundo de afectación psíquica y social, que instituye marcos identificatorio para sí y para los demás reconociendo las diferencias y la diversidad.

Por último, desde un análisis y perspectiva oficial - curricular, es decir una mirada “desde los de arriba para la escuela”, en tanto institución rectora que promueve normas, reglamentaciones y protocolos de intervención, la interculturalidad que nos interesa es la que nos haga reflexionar. En la medida, que es puesta en tensión en la práctica docente de secundaria, junto a sus repertorios experienciales, y de formación académica encuentra lesionados sus criterios de autoridad escolar y de capital simbólico.

En este sentido, si en los párrafos anteriores intentamos explicar cómo “desde el abajo de la escuela” las ontologías locales atraviesan la escuela y la ubican en una arena de disputas que la inflexiones reflexivas intenta visibilizar, abordar, en este caso planteamos cómo desde la estructura de poder, se intentan gubernamentalizar esas ontologías locales bajo un paradigma intercultural oficial. En esa dirección, Graciela Batallán (2008) plantea que la escuela en la actualidad reproduce protocolos de “respeto a la diversidad” que esconden acciones identificadas con un “nosotros hegemónicamente legitimado”. En consecuencia, la escuela- institución reproductora de la desigualdad de la sociedad- dirá la autora que el respecto a la diversidad asumido actualmente, se encuadra dentro de la política hacia el interior de un paradigma universal de los Derechos Humanos. En concomitancia se replica

en forma acrítica la noción de un relativismo cultural, descontextualizando su origen político. De esta manera, aparecen las “culturas”, podríamos decir locales, conceptualizadas con cierta desconexión y autonomía entre ellas, carentes de intercambios y tensiones; postura, que en definitiva, la propuesta de intervención taller intenta reflexionar críticamente.

Por otro lado, Homi Bhabha (1990) nos ayuda a comprender la emergencia de un tercer espacio en los intersticios o fronteras de la Nación, en donde se abandona el multiculturalismo y la diversidad para dar lugar a la “hibridez cultural”, o para Guillaume Boccara (1999) “mestizaje” para explicitar un modelo contemporáneo bricolaje de representaciones. Para el primer autor, la hibridez promueve una nueva tradición, rasgos de otros significantes y de otros discursos, que se mezclan y alumbran en algo nuevo. Para el segundo construyen marcos de representación que aparecen contradictorios, ambiguos y móviles. En este proyecto de intervención, adquieren ambas posturas, una interés en la propuesta de la hibridez cultural como del mestizaje, en la medida que nos permite dialogar con las “ontologías locales”, que se yerguen como una tensión irresoluta, para docentes, como para la escuela, en tanto institución reguladora y normativa. En otras palabras, sostengo al no lograr complejizar ambos polos de poder, nociones de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, mestizaje, en los escenarios escolares. Mientras tanto las disposiciones normativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, y el Ministerio de la Nación, subsumen esas categorías en la de “diversidad cultural” a secas. Un ejemplo de lo que estamos queriendo expresar, es el cambio del nombre “Día de la Raza”; por el de “Respecto de la Diversidad”. Esto nos lleva a pensar que las sujeciones e imperativos en el ejercicio real de la “hibridez cultural” y “mestizaje” sobre la vida cotidiana, (como una lógica envolvente de los tiempos actuales), se presenta como difícil de gubernamentalizar por parte del Estado y los docentes como interpretes. Aun y a pesar de los diferentes cursos de capacitación que el Estado ha abierto como (CIE), Programa Nuestra Escuela, postítulos docentes, la intervención de formación de los sindicatos docentes, es decir un conjunto de baterías y herramientas para promover un re-direccionamiento y aunar posiciones en torno a la praxis de la enseñanza. Siguiendo esos

postulados desde el Estado y las Escuela se alienta una práctica democrática de la diversidad universalizada, intentado una transmisión “naturalizada” de la misma.

Se puede esgrimir, en definitiva, que una de la razones del desfasaje y limitaciones en las formas de gobernar la interculturalidad⁵ radica en que el “docente moderno” (dentro de un mandato tradicional, formado en esas pautas culturales de alcanzar un orden en la diversidad) se enfrenta a un “docente contemporáneo” (capacitado en la tolerancia para trabajar con la diferencia pero expresándolo desde un nosotros hegemónicamente legitimado). Esta situación genera un choque epistémico y cognitivo que experimentan, estas dos formaciones y concepciones de lo educativo y expresión de lo “intercultural en la escuela secundaria” y en la vida concreta y social del aula y la escuela en general. En este sentido, los docentes modernos (tradicionales) en la contemporaneidad, se encuentran despojados de sus antiguas herramientas epistemológicas, y caja de herramientas para llevar adelante sus prácticas docentes y sus estrategias de aprendizajes, en vista de un presente que los desborda, quedando en una posición “des-focalizada”, “descontextualizadas”. El cuadro de situación muestra una formación docente, en esquemas y tradiciones de la modernidad, que se enfrentan a la pregnancia de ontologías locales, como las nuevas subjetividades familiares o familias ensambladas, que han sido marcados y estigmatizados por profundos procesos de transformación socio-económicos, y socio-culturales, producto entre otras formas de dominio, por lógicas globales del capital financiero, procesos de globalización, migraciones forzadas, junto a las redes tecnológicas de alto impacto, redes sociales (facebok-wasshap, twiter etc). Mientras por otro lado, los docentes contemporáneos, con una formación tradicional fragmentada, posmoderna con acicate en la tolerancia, se encuentran en el extremo del sistema de formación, debido a la

⁵ Para este trabajo la definición que se toma de interculturalidad es la que expresa la antropóloga, Catherine Walsh en su libro: “*Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*” (2002). Propone una mirada de la interculturalidad desde dos posiciones: A) La lucha social sobre la producción de significados que forma parte del uso y de la conceptualización de lo intercultural. B) La construcción y subversión del término que se elaboran a partir de quien ocupan posiciones dominantes y/o subalternas.

saturación teórica que reciben y sin experiencia en escenarios escolares concretos, se ven por lo tanto, solamente auxiliados por el “mercado de cursos y capacitaciones”. Estas son las nuevas cajas de herramientas contemporáneas, que denomino la “interculturalidad del papel”, banalizando las problemática interculturales locales, ante lo cual debemos sumar la proximidad generacional de estos docentes, con sus potenciales educandos, sin embargo tampoco logran constituir un “espacio de diálogo intercultural” reflexivo.

En otro aspecto, Silvia Duschatzky (1996), nos plantea que la diversidad se presenta como “el nuevo tópico de la contemporaneidad”. Además de sostener que el debate sobre la diversidad conlleva en realidad a un cuestionamiento profundo de la construcción modernista de la historia, el que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido de la razón. La cuestión de la diversidad abre como dice la autora y coincidiendo con Homi Bhabha (1990) la posibilidad de un “tercer espacio”, de *intermediarios culturales* a mi criterio. Un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación, como únicos organizadores de sentido y legitimación de nuevos sujetos e identidades fronterizas, ahora en cierta forma traducida en las ontologías locales y sus intermediarios culturales, que el taller de las inflexiones reflexivas intenta abordar.

1.4 Los actores y sus interculturalidades:

Actualmente la escuela Secundaria N° 16 tiene la características de haberse trasladado, este año -2016- a un edificio nuevo después de haber “pernotado” en la escuela primaria N° 80, en el Barrio Rififi. Ubicada en el barrio Casasco, en la calle Eva Duarte 3192.

En su descripción arquitectónica responde a un formato edilicio similar a otras inauguradas recientemente, construido bajo la égida del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación.

La historia de la construcción del edificio da cuenta de varias etapas y tiempos discontinuos para terminarlo, tiempo en que la Secundaria funciono en un edificio “prestado”.

Localizada sobre una rotonda, su interior lo recorre un pasillo largo. A ambos lados, del pasillo, se destacan ventanales gigantes enrejados, junto a una puerta, desde donde se divisa y conecta, en su ala derecha, un patio con piso de cemento, que se aprovecha para hacer

gimnasia. Este pasillo- al estilo de un gran corredor- une en sus extremos, un zoom, la cocina y las salas de dirección y biblioteca, mientras en el otro extremo como si estuviéramos mirando de norte a sur, con los espacios de laboratorio y preceptorias y los baños de los estudiantes. Por su lado las aulas se encuentran conectadas al pasillo en forma de T, y suman cuatro por cuatro enfrentadas entre sí. Son espaciosas y cuenta cada una con un aparato de aire calor/frío en el techo. Dado su reciente construcción en sus paredes laterales que dan a las calles, no hay muchas inscripciones de graffittis, o mensajes barriales. El perímetro se asienta el edificio, en una de sus alas se encuentra cerrado por una alambrada que la separa de la calle. Con esta nueva localización se suscito un problema para aquellos estudiantes que viven en el barrio Rififi y otros cercanos al mismo. Debido a conflictos latentes entre barrios, la dirección de la escuela, tras una serie de reuniones logró gestionar en la municipalidad dos micros escolares, para que recojan en las secciones de mañana y tarde, a los estudiantes para que no correr peligro de robo o de enfrentamientos barriales.

El cuerpo docente en general recorre las escuelas “profes taxis”, conjugados con personal que ha titularizados sus horas allí. Teniendo en cuenta que la institución esta categorizada por el sistema con ruralidad uno. Se puede agregar que una problemática que sobresale en cuanto al cuerpo docente (entre titulares, provisionales y suplentes) es que la intermitencia en las asistencias a clases y concomitantemente carga que eso representa, para las preceptoras que deben a manera de guardería cuidar y velar por los estudiantes, en extensa jornadas de horas libres. En este caso son tres las preceptoras que concurren en el turno mañana y tres en el turno tarde, además de contar en cada turno con un portero.

En lo que respecta a población estudiantil, sus biografías sociales, muestran una gran heterogeneidad en lo que respecta sus orígenes socio-culturales ya que muchas de las familias, vienen de otros barrios dentro del mismo municipio, como también de distintos lugares del conurbano. A su vez, respecto al nivel de aprendizajes con los que se acercan de la primaria, se acentúa el desnivel en relación a la práctica lectora-comprensiva y escritura sobresaliendo en algunos casos ejemplos de dislexia. En lo que respecta a las familias en sus recursos económicos, muchas de ellas poseen trabajos precarios o informales y otras tanto reciben subsidios sociales que otorga el Estado nacional. Un

porcentaje menor de los estudiantes trabaja en diferentes rubros o bien ayudando a las tareas de la casa. Es muy alto el nivel de embarazo adolescente y las problemáticas vinculadas a la violencia familiar. Además de consumo de drogas en muchos casos y de venta en otros. Un apartado diferenciado lo representa un alto índice de muertes de jóvenes ya sean por enfrentamientos en robos a mano armada o por el denominado “gatillo fácil”, convirtiéndose en una de las características estigmatizantes del barrio Casasco.

En lo que respecta a la orientación pedagógica esta es en “Artes Visuales”, enfatizando en un taller de cine, entre otras actividades. Dicha orientación ha posibilitado, organizar un festival de cine a nivel municipal, entre escuelas medias del partido. Donde se proyectan en el mes de noviembre en el teatro Marechal y se premian las mejores realizaciones. Asimismo, algunos grupos de estudiantes participan, junto al acompañamiento de algunos profes del proyecto “Jóvenes y Memoria” que organiza la Dirección de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Por último dentro de esta dimensión la secundaria, no cuenta con un gabinete psicopedagógico, muchas veces son las preceptoras las que contienen a los estudiantes en casos extremos.

Si nos detenemos en el análisis de la población oficial, que concurre a la institución es de 400 estudiantes, pero el número depende de algunas situaciones particulares, por lo cual puede variar el índice de asistencia. En el aspecto organizativo-administrativo, la actividad descansa en dos turnos, uno por la mañana y otro por la tarde. Recién este año la institución abrió dos 4 años con lo cual queda abierta, la puerta para un quinto y sexto año a futuro. Esta singularidad es importante en la medida que las escuelas secundarias de alrededor de la Secundaria 16, son ESB, y su matrícula ha comenzado a ser absorbida por esta, en dos razones. La primera es que al ser un edificio nuevo, muchos estudiantes de las otras escuelas han migrado a esta con alguna expectativa diferente de aquella de la que se salieron, en algunos caso por pases por “conductas indebidas”. La otra circunstancia y muy importante es que las otras escuelas son secundarias básicas y no tiene un cuarto, quinto y sexto para seguir, con lo cual los obliga a los padres y a los propios alumnos, a realizar un esfuerzo económico para concurrir a escuelas como el Mariano Moreno, el Belgrano o la Molina Campos, entre otras opciones menores.

Ahora bien si nos detenemos en el aspecto pedagógico-didáctico el PEI (proyecto educativo institucional) se encuentra en una etapa de elaboración ya que le faltan los aportes de la comunidad de padres y docentes. Por otro lado, la población escolar es muy heterogénea y con algunas dificultades respecto a una construcción de pertenencia a la escuela (asistencias intermitente) en los primeros años, sumada a problemáticas de consumo de drogas, de violencia intrafamiliar, y delincuencia. En lo que respecta al universo social, el taller intercultural de las inflexiones reflexivas, se focalizará en docente y en una segunda etapa con alumnos, durante una determinada cantidad de encuentros.

1.5: Calendarización: El taller constará de tres encuentros uno por mes, en día sábado

1.6: Actividades: -Introducción-

En la introducción socializaré los objetivos de la intervención, a través de un power point, explicando el porqué la selección de estas inflexiones como insumo de trabajo metodológico/pedagógico. Asimismo daré cuenta de la importancia de incorporar al bagaje reflexivo de la Secundaria, la potencialidad de análisis cualitativo de la Antropología, como una herramienta productora de conocimiento situado y contextual. Vinculando sus producciones en el abordaje de conflictos que atraviesan y tejen las realidades sociales, en relación a la comunidad educativa de la Secundaria N°16. Por último, explicitaré el formato **taller reflexivo intercultural;** con los materiales empíricos con los que vamos desarrollar las actividades.

Encuentro Uno: De Pedagogías Situadas:

Propósito:

- Desnaturalizar la circulación de rumores, chismes y entredichos, como experiencias vitales de contacto con situaciones “desagradables” de docentes, o en su extensión del mundo adulto para problematizarlas

- Enlazar formas en que se puedan prefigurar, nociones como drogadicción, delincuencia, utilizándolos como disparadores e insumo de estudio, junto a sus respectivas cualificaciones, adheridas a un colectivo social específico.
- Instituir dentro del “Proyecto Educativo Institucional”, a partir de la creación de un observatorio de seguimiento en las formas que asuma la violencia como aquellos actos delictivos que atraviesen la institución.

Objetivos:

Que los participantes logren:

- Apropiarse de una mirada “comprensiva-reflexiva” que se anteponga a formas clasificatorias estigmatizantes de los jóvenes.
- Identificar intermediarios culturales y su influencia en la dinámica institucional y barrial

Actividades:

A) Se les pedirá a cada docente que participe del taller, que puedan definir estos tópicos, partiendo de situaciones reales o friccionadas: (drogas/drogadicción), (delincuencia/delincuentes), en forma escrita. Es decir, redactando experiencias vinculada a estas nociones.

En un segundo paso, puedan ser leídas y socializadas colectivamente.

El cierre de la actividad, será con la lectura por parte de otro docente, de quién escribió la experiencia, en voz alta para se puedan ir analizando prejuicios que aparezcan en las descripciones.

Al término de este primer encuentro se elaboraran algunas estrategias de abordajes que los docentes puedan elaborar para trabajar en las aulas.

Encuentro Dos: De pedagogía situadas II

Actividades:

A) Partiremos de experiencias directas con la **violencia** que los docentes tengan registro, de situaciones donde sus estudiantes la hayan experimentado (simbólica, psicológica, física). Se les pedirá en el taller que puedan describir por escrito dichas circunstancias de violencia.

B) Se proyectará un video sobre violencia en Brasil que da cuenta de la toma de rehenes en un colectivo de pasajeros en Rio de Janeiro, por parte de un adolescente. Esto nos permitiría indagar en las “vidas e identidades astilladas de los jóvenes en la contemporaneidad”. Nos habilitará, por otro lado, a abrir un espacio reflexivo sobre los modos de vida, trayectorias de consumo y usos sociales de la violencia en la construcción de grupos sociales y su relación con la escuela. Finalmente se plantearán una serie de interrogantes o pregunta flotantes como inicio para nuestro tercer encuentro: ¿Se puede hablar, de “violencia escolar”, de “sociedad violenta”, de “violencias”? ¿Por qué?. En relación a los resultados de la actividad reflexiva, a la vuelta se pedirá que se expongan las conclusiones oralmente y en afiches.

Actividad Final: Se concertará colectivamente una propuesta de una jornada sobre “*La no violencia en la escuela y en el barrio*”, utilizando los recursos elaborados en esta etapa de intervención del taller e intentando elaborar estrategias de *mediación situadas*, respecto a estas problemáticas. Se realizará en este sentido, una “Jornada de violencia e impunidades en el barrio y la Secundaria”, tomando como insumo el llamado “2x1” y la aplicación de un “estado de sitio” en el barrio por las fuerzas de seguridad. Dicho material empírico, implica la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos. Es decir, observación con participación, encuestas de opinión, entre los estudiantes y docentes, como filmaciones del encuentro. Dicho material se sistematizará, para convertirlo en una herramienta de intervención desde la secundaria respecto a la problemática.

Bibliografía/ Videos:

Barthe García, Mónica Susana. Adolescencia y pubertad: problemática actual. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2012. Cap.2/ 2 El consumo de sustancias en la adolescencia y la búsqueda de límites: psicofármacos y alcohol. Pág: 39 a 42. 3. El adolescente con problemas de adicción. Características, diagnósticos y tratamiento. Lugar de la institución escolar y el rol docente en su recuperación. Pág. 42 a 45. 2012.

Video:<http://int.search.tb.ask.com/search/video.jhtml?n=781c4c16&pg=video&pn=1&qs=&searchfor=VIDEO+YOTUBE+DE+UNA+TOMA+DE+REHENES+EN+BRASIL+EN+UN+COLECTIVO&ss=sub&st=hp&tpr=sbt&vidOrd=3&vidId=rRt1aNsnM0c>.

Gabriel Kessler. Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia del empobrecimiento. 2000.

Denis Merklen. Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre la sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. 2000.

Encuentro Dos: Afectación Aprendizaje:

Propósitos:

- Se propone conceptualizar la noción de embarazo adolescente como una categoría señalada socialmente como negativa y problemática en el universo escolar y de la Secundaria en general.

Objetivos:

- Vinculado a establecer formas y estrategias para los docentes de deconstrucción acerca de la acepción negativa que refracta, el tema en sus miradas, sin que ese proceso derive en una posición extrema, de tipo paternalista.

El embarazo adolescente se ha constituido en un tema perentorio para el nivel medio del sistema educativo nacional. En la medida que a partir de la *Ley de Educación Secundaria Obligatoria de Inclusión N° 26206*, queda en evidencia la necesidad de extender el sistema de enseñanza, (teniendo en cuenta la juridicidad de sujetos de derecho, del que son portadores niños y adolescentes promulgado en la Convención del mismo nombre) en

atender las urgencias de aprendizaje de las adolescentes embarazadas. Sin embargo esta actividad intenta hacer eje, pensándose en dos dimensiones: Una primera indagando el significado y efecto performativo de la noción de “embarazo adolescente”, muchas veces desgajado de relaciones más profundas y relacionales como el parentesco y la familia al ser presentada como una noción cerrada en sí misma y ahistórico. Una segunda vinculada a desarmar prejuicios del mundo adulto y de los medios de comunicación, respecto a una mirada implícitamente extendida que da cuenta de una supuesta ”necesidad de embarazarse” de las/os adolescentes para cumplimentar diversos objetivos. La actividad consiste en construir un protocolo de acción local de seguimiento del tema después de leer los textos que se amalgamen a las experiencias de los propios

Actividades A)

Se iniciará con un video sobre el embarazo adolescente y la relación con las llamadas “familias ensambladas”, del Canal Encuentro “Mejor hablar de ciertas cosas” sobre *embarazo adolescente*. Luego se intentará problematizar en los condicionantes sociales y estructurales de fragmentación social a partir de un texto de “Maristella Svampa”, con la emergencia de “identidades fragmentadas”. Se les pedirá a los docentes del taller, que describan cuales son las estrategias y mecanismos institucionales y no institucionales que cada uno de ellos pone en práctica, en esos casos particulares y qué tipo de seguimiento establecen con la potencial madre adolescente, cuando deja de concurrir a la escuela. No solamente en el período de gestación sino una vez nacido el hijo/a. Por ejemplo, cómo pensar una inclusión desde la misma de la escuela con su hijo/a participando de las clases. Por otro lado, se les pedirá que describan, (si están al tanto) que tipo de articulaciones de ayuda o seguimiento se establecen desde la institución escolar formalmente, con otras organizaciones por fuera de la Escuela (salitas de salud barrial, Hospital municipal, organizaciones de madres, asesoramiento psicológico, o gabinete psicopedagógico). En una segunda instancia, debatir las diversas campañas sobre el embarazo adolescente que la escuela articula en pos de atenuar su impacto (muchas veces inútiles). De cómo están encaradas, sus resultados y cómo la adaptarían ellos (docentes) a la actual comunidad de la Secundaria 16. Por último, intentar establecer o detectar, situaciones de violencia de

género en relación a la cuestión noviazgo, embarazo o bien de abuso sexual apoyándose en el capital simbólico propio y de experiencias en la comunidad.

Bibliografía/ Videos:

Svampa, Maristella. Desde abajo: Las Transformaciones sociales de las identidades. Introducción.

<https://www.youtube.com/watch?v=ahZpZU3TOk>. Programa “Hablar mejor de ciertas cosas”, Canal Encuentro, Gastón Pauls.

Barthe García, Mónica Susana. Adolescencia y Pubertad: problemática actual. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.2012. Cap. 2: 4) Sexualidad y adolescencia. Enfermedades de transmisión sexual y SIDA. Prevención y educación de la sexualidad. Embarazo adolescente. Pág 45 a 47. Cap. 3: Los adolescentes y el amor. Relación afectiva y proyecto de pareja en la adolescencia. Pág: 67 a 69.

Encuentro tres: Implicancia Reflexiva en el Arte de Educar:

Propósito:

- Fomentar una perspectiva analítica de auto reflexión entre los docentes de la Secundaria 16, transformando esas experiencias en datos etnográficos de relevancia para la memoria social de la escuela.

Objetivo:

- Constituir un libro de memorias de intervenciones de la Secundaria que pueda ser utilizado como material de abordajes en futuras problemáticas que lo requieran y ser un repositorio dentro de la institución,
- organizar anualmente una Jornada inter-escuelas sobre las tres inflexiones trabajadas en el taller.

Actividades A)

En esta última estación, se volverá a realizar un recorrido sintético de las dos anteriores, para introducirnos a una mirada artística y lúdica en el arte de educar. Posteriormente introducimos en la problematización: *deserción escolar*, *rutinización docente* y *su parangón con las inasistencias docentes*, como condicionantes que configuran un habitar y una pertenencia en la escuela.

En vista de que la deserción es un tema multicausal, se intentará indagar en las causas que lo generan, trabajando textos que introduzcan al docente en comprender como el estudiante en esta nueva configuración de su vida, la escuela lo interpenetra e interpela como al colectivo docentes también. Para ello se dará a leer un texto que aborda los aspectos sociales y culturales de la escuela en la modernidad y posmodernidad. En esta primera instancia se intenta comprender los imaginarios sociales en torno a la escuela secundaria en contexto de vulnerabilidad. Por otro lado, pensar los procesos de rutinización escolar como un amesetamiento entre el vínculo docente/ estudiante que se vuelven procesos de retroalimentación. En este sentido, se trabajará el texto que hace referencia a lo “intercultural en la escuela” partiendo del texto Duschatzky (1999), y de un texto del Ministerio Educación de la Nación, que refiere a la relación mundo adulto adolescentes y adolescencia e institución educativa. Pensar los imaginarios que se hacen discursos construyendo un “nosotros” respecto a un “ellos” exótico. Finalmente a través de una consigna que proponga una serie de preguntas se intenta desnaturalizar nociones:

¿Qué es lo intercultural en mí? ¿Qué es lo intercultural en ellos?. ¿Qué es intercultural en la relación que tramo en el aula con los estudiantes?. Por último se asignará a cada docente el análisis de una “ontología local”, previa explicación de su contenido, para trabajar reflexivamente y motivar a un debate y puesta en práctica de actividades artísticas en una Jornada con los estudiantes y la comunidad de padres.

- Realización de una cartografía fotográfica que guarde una memoria comunitaria
- Confección por escritos de un archivo de mitos urbanos o leyendas de impronta local, que sirva para revalorizar dichas ontologías.

- Tomar las experiencias locales y producción de conocimiento situado, como motor del aprendizaje y de conformación de un currículum alternativo de uso en la escuela que ponga en debate los contenidos de diseño curricular oficial.
- Recuperar los procesos interculturales (paraguayos, bolivianos indígenas, gitanos) que se gesten entre distintas dinámicas sean estas de convivencia pacífica o violenta. Y trabajar la condición de posibilidad de paz.
- Coordinar y registrar la relación entre comunidades locales, medio ambiente y acción barrial.
- Rescatar formas de trabajo vinculada formales e informales de los estudiantes.
- Potenciar las formas de expresión artísticas de los estudiantes fuera de la escuela.
- **Bibliografía:**
- Elsie Rockwel. “Antropología y educación: problemas del concepto de cultura”. 1980
- Silvia Duschatzky “La escuela como frontera” Duschatzky 1991.
- Barthe García, Susana Mónica: “Adolescencia y pubertad: problemática actual. Cap 2: Aspecto sociales y culturales de la época contemporánea: modernidad y posmodernidad. La institución escolar en este contexto. 3 El adolescente y el mundo adulto. El adolescente y la institución educativa.4 El adolescente y su grupo de pares. Intereses: música, cine, literatura. Salidas nocturnas, situaciones d riesgo y exposición. Pág: 22 a 28.

1.7 EVALUACION DE LAS JORNADAS:

En los días en que se desarrolle el proyecto de taller intercultural, el cierre del mismo consistirá en promover la formulación y presentación, de parte de cada docente, según sus áreas de incumbencia, *Proyectos de contenidos curriculares Inflexionados*. (ver anexo)

En el sentido que incluyan las inflexiones reflexivas para qué estas se articulen y se complementen junto a las específicas del diseño curricular oficial, durante la planificación anual.

1.10 BIBLIOGRAFIA DEL MARCO TEORICO:

Algaba, Mariano: "Jugar y Jugarse" Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación Popular. Ediciones América Libre, 2006. Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Batallán, Graciela/ Campanini, Silvana: "El respeto a la diversidad" en la escuela atolladeros del relativismo cultural como principio moral". 2016.

Bhabha, Homi: Nación y Narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Ed Siglo Veintiuno, 2010, Buenos Aires.

Bocara, Guillaume 1999. Mestizaje, nuevas identidades y pluriethnicidad en América (siglos XVI-XX). *Etnohistoria* (CD), Buenos Aires, NAYA. www.naya.org.ar

Bourdieu, Pierre: "El Sentido Práctico". Ed. Siglo veintiuno. Buenos Aires, 2010.

Fauret- Saada, Jeanne: "Ser Afectado". En sitio: Fausa.at.internet.fv.

Freire, Paulo: "Pedagogía del Oprimido", Ed; Siglo Veintiuno, Biblioteca esencial del Pensamiento Contemporáneo. Buenos Aires, 2014.

Deleuze, Gilles / Guattari Félix: "Mil Mesetas" En sitio internet: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Deleuze-Guattari_Unidad_4.pdf.

Duschatzky, Silvia: "La escuela como frontera" Duschatzky 1991.

Segato, Rita L. “La faccionalización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad”. *En publicación: América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo. Aurelio Alonso (Compilador)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Febrero de 2008. ISBN 978-987 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/alonso/Segato.pdf>

Souza Santos Boaventura: *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*. Ed: Antropofagia, Buenos Aires, 2010.

Zaluar, Alba: *Violencia y Educación*. Ed. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1992

ANEXO

Consigna de trabajo final:

Presentar una propuesta curricular que refleje las inflexiones que fueran abordadas durante el taller. Vincular dicha propuesta con el Proyecto Educativo Institucional

- Considerar la realidad en las que se encuentran insertos los estudiantes
- La propuesta deberá contener los siguientes indicadores:

Contenidos, Propósitos, Objetivos, Actividades, Recursos, Bibliografía

