

- Título de la ponencia: “Diversidad cultural y desigualdades sociales en la Ciudad de Buenos Aires: ¿cómo se apropian lxs<sup>1</sup> docentes de nivel primario de los diferentes repertorios culturales de las infancias?”.
- Nombre(s) y apellido(s): Jimena Giselle Digiglio.
- Afiliación institucional: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Correo electrónico: [jimena.digiglio@gmail.com](mailto:jimena.digiglio@gmail.com)
- Máximo título alcanzado o formación académica en curso: Maestranda en “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”. Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.
- Eje temático-problemático que ha aceptado la ponencia: Eje N° 1: Migraciones e identidades-alteridades.

## Resumen

---

<sup>1</sup> Utilizo la flexión de género “x” porque “(...) la incomodidad que genera la “x” en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”. Gabi Díaz Villa. (2012). *Una pedagogía para la ESI*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La ponencia tiene por objeto problematizar, indagar y explorar analíticamente, a partir de experiencias en las escuelas y las aulas, cuáles y cómo son los modos de apropiación y las posiciones docentes de lxs profesorxs de nivel primario, contemporáneamente, respecto de la diversidad cultural y las desigualdades sociales de las infancias migrantes latinoamericanas, en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, se considerarán las leyes existentes y los marcos regulatorios para lxs migrantes y también las escenas escolares, en las cuales lxs docentes podemos/pueden o no ponderar diferencialmente, ciertos repertorios culturales por sobre otros en función del origen étnico-nacional de las infancias y sus familias.

La focalización en la población migrante se justifica en que la mayoría de lxs mismxs poseen una procedencia originaria, según investigaciones previas realizadas. Asimismo, otras indagaciones dan cuenta de que la diversidad cultural se liga al concepto de desigualdades sociales, puesto que muchas familias y por ende alumnxs, no acceden a los servicios básicos y se encuentran en situaciones de extrema pobreza.

Es de (mi) interés rastrear el modo en que lxs docentes de grado asumimos/asumen diferentes posiciones teniendo en cuenta la diversidad cultural en lo que concierne no solo a los contenidos curriculares sino también en relación a lo que sucede más allá de los mismos y que posee relevancia para la vida aúlica y escolar.

Dichas vivencias constituyen la cocina de la investigación (Sirvent, 2006) o bien la trastienda de la investigación (Sautu, R. y Wairneman, C., 2011) que me llevaron y llevan a formar parte del equipo de investigación del UBACyT: *“El paradigma de la diversidad en el campo pedagógico: sujetos, discursos y prácticas desde la intersección entre la antropología y la educación”*, dirigido por la Dra. María Laura Diez y co-dirigido por la Dra. Sofía Thisted, comenzando así a indagar la temática con mayor rigurosidad epistemológica.

**Palabras Claves:** diversidad cultural - desigualdades sociales - modos de apropiación docentes - posiciones docentes - infancias migrantes descendientes de pueblos originarios

## **Introducción**

A partir de dos experiencias, sucedidas y desarrolladas en escuelas de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el último lustro, analizo y exploro los modos de apropiación (Rockwell, 2005) y las posiciones docentes (Vassiliades, 2012) de lxs profesorxs

de nivel primario en relación a las infancias migrantes, que en la mayoría de los casos, poseen abuelxs, bisabuelxs y ancentrxos pertenecientes a distintas comunidades de pueblos originarios.

El enfoque metodológico de investigación es de corte cualitativo y se propone desenvolver un proceso de construcción teórica y de indagación empírica (Rockwell, 2005) de forma interactiva (Maxwell, 1996). Asimismo se trata de sostener una perspectiva interdisciplinaria (Morin, 2011), en la que se conjugan los aportes de las ciencias de la educación, la antropología y el trabajo docente.

Lxs nombres de todxs lxs actorxs y actricxs de esta ponencia se referencian con iniciales que no se corresponden con sus verdaderos nombres propios, por una cuestión ética y de respeto.

En primer lugar, realizo una explicación acerca de los motivos por los cuáles elijo, en tanto investigadora en formación, analizar a través de experiencias y utilizándolas como punto de partida.

En segundo lugar, presento ambas experiencias acerca de la diversidad cultural y las desigualdades sociales en vínculo con las infancias migrantes latinoamericanas con las que trabajamos/trabajan lxs docentes en cuestión.

En tercer lugar, vislumbro ciertas formas de resistencia de índole colectiva con sus ventajas y desventajas.

Y por último, llevo a cabo un cierre que, más que aquello, pretende generar aperturas, reflexiones, interrogantes, entre otros.

## **1. Escribir a partir del análisis de experiencias**

Conforme a lo indicado por Larrosa (2006), las experiencias poseen amplias posibilidades en el campo educativo, tanto críticas como prácticas. El autor señala que se trata de pensar las experiencias, desde y a partir de ellas. En este sentido, la experiencia supone la presencia de un acontecimiento o el suceso de algo que se presenta en tanto externo a unx mismx, esto es, que no depende del sujetx que, en este caso, investiga y no es el resultado de sus sentimientos, proyecciones, ideas, entre otros.

Para el citado autor, reivindicar las experiencias es también reivindicar un modo de habitar el mundo y esos espacios y tiempos cada vez más hostiles que se denominan espacios y tiempos educativos. Unos espacios y tiempos de los que se puede formar parte como expertxs, como specialistxs, como profesionalxs, como críticxs, que interpelan a lxs sujetxs en tanto

sujetxs de experiencia, por tanto: abiertxs, vulnerablxs, sensiblxs, es decir: de carne y hueso. Unos espacios y tiempos en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios y tiempos en los que, por momentos, vacilan las palabras, los saberes, las técnicas, los poderes, las ideas, las intenciones, entre otros aspectos.

En este marco, de Sousa Santos (2009) refiere al sacrificio del presente en vistas a encontrar la riqueza de las experiencias, sin detenerse en el futuro, sobre todo aquellas que son alternativas o no hegemónicas. Este mismo autor señala a la epistemología del Sur para mencionar a aquellos conocimientos (producto de las experiencias o que surgen a partir de ellas) y su posterior validación tal que se les otorgue visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas, sociales, culturales y político-económicas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente marginados por el colonialismo y el capitalismo globales, como son los pueblos originarios y lxs migrantes, focos de la presente ponencia. Una de las premisas más importantes planteadas por de Sousa Santos es que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global, ya que así como ciertos sectores son excluidos respecto de sus prácticas sociales, también se los posterga en cuanto a sus conocimientos.

Por último, de acuerdo con Hillert (2022) la relevancia de explorar las experiencias es que sean susceptibles de ser analizadas desde diversos marcos conceptuales.

En efecto, relataré dos experiencias acerca de la diversidad cultural y las desigualdades sociales en nivel primario, acontecidas contemporáneamente en escuelas de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que se encuentra la mayor cantidad de población migrante (Diez, 2014; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010) y donde se han profundizado las desigualdades ya existentes (Martínez, 2012; Encuesta Nacional de Hogares, 2014).

En ambas experiencias me desempeñaba como maestra de apoyo pedagógico a la inclusión, rol en el que acompañaba los trayectos educativos de las infancias con diferentes dificultades cognitivas y conductuales. El trabajo debía realizarse en conjunto con lxs docentes de grado, en el aula y junto al resto del grupo, puntualizando en aquellas infancias que portaban algún obstáculo al momento de llevar a cabo la resolución de una actividad en particular o en caso de que algúnx niñx presentase un conflicto de orden conductual.

## **2. Desarrollo**

**Cuando la diversidad cultural y las desigualdades sociales ingresan en las aulas y escuelas**

## 2.1. Los ojos de F

La siguiente experiencia ocurrió en el año 2019, en una escuela del distrito escolar N° 18, en el barrio de Floresta Sur, sito en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el niño F, de origen étnico-nacional venezolano.

Comenzaba un nuevo ciclo lectivo y F había arribado a Argentina hacía apenas unos pocos días, desde su país natal: Venezuela. F parecía tener una necesidad imperiosa de relatar lo que ocurría en su patria y comentarnos que sus ancestros “eran indios”. El contexto venezolano se presentaba en tanto complejo puesto que el 2019 fue un año fundamental para la política venezolana. En medio de una crisis económica, la oposición comenzó el año unida bajo el liderazgo de Juan Guaidó, quien se autoproclamó presidente a finales de enero y planteó un desafío político al presidente Nicolás Maduro. A pesar de la importancia del gesto, con los meses, su intención de presionar al gobierno chavista perdió fuerza y Maduro consiguió mantenerse en el poder. La solución a esta crisis se tornó difícil debido al fracaso en el diálogo entre los dos bloques: el oficialista y el opositor. La situación se encontraba signada por una marcada hiperinflación, aumento de la pobreza, reaparición de enfermedades erradicadas, delincuencia e incremento de la mortalidad, trayendo como resultado una migración masiva del país. F se encontraba entre aquellxs migrantes junto a su familia. Por ello, permanentemente relataba, en palabras de unx niñx de seis años que comenzaba primer grado, el escenario de hacinamiento, marginación y pobreza (Dussel, 2004; Redondo, 2004, 2016; Vassiliades, 2012) en que se hallaban viviendo en Argentina. Es decir, F atravesaba una situación de pobreza material y simbólica puesto que no contaban como familia con los recursos para cumplir sus necesidades de salud integral básicas y tampoco poseían las herramientas para solventar las dudas e inquietudes delx niñx que estaba desorientadx y manifestaba extrañar su país al mismo tiempo que relataba que en él había un caos inusual.

Cuando dialogué con la maestra de grado acerca del grupo en general, me solicitó que acompañara a F en particular, dado que le apenaba su situación de un cuasi exilio. Por supuesto que estuve de acuerdo y cuando permanecía en el aula, aunque circulaba por todos los equipos, me detenía a trabajar mayormente con un grupo que alfabéticamente no se hallaban en el mismo nivel de lectura y escritura con respecto al resto del grado, lo mismo que con el sistema de numeración. Vale aclarar que esto es totalmente lógico y que sobre todo en primer grado hasta primer ciclo (primer, segundo y tercer grado) se otorga espacio y tiempo a

lxs estudiantes para que aprendan a escribir y leer de modo convencional y que se apropien del sistema de numeración decimal.

Llamó mi atención que la actitud de lx docente hacia el niñx F fuera la de “sentir pena” y aunque yo intentaba problematizar y profundizar en la situación de su identidad étnico-nacional, lx docente, tal vez atrapadx por las burocracias administrativas, no pudo detenerse a alojar tal situación, solo lx incluía en el contexto más amplio, en pos de igualarlx, en relación a lo que llevaban a cabo a grupo total, sin reparar en sus comentarios acerca de su país, la circunstancia de Venezuela o sus saberes previos. El tiempo en que insistí para tratar el tópico fue prolongado, incluso me parecía que podría ser una temática a abordar institucionalmente, dado que muchxs de nuestrxs alumnxs eran migrantes y descendientes de pueblos originarios. Esto no me fue posible. Lo único que pude llevar adelante con elx niñx fue de modo individualizado.

Entablé con F un vínculo muy cercano y de confianza pedagógica (Laurence, 1999), de modo que todo aquello que su docente no contestaba por cuestiones tempo-espaciales inherentes a la gramática escolar, las compartía conmigo y juntxs construimos conocimientos: no tantas certezas, sino más bien interrogantes.

En el primer acto que se realizó en la escuela, el niño F que me tenía de referente dado mi acompañamiento, me preguntó por qué estaba solo la bandera argentina, por qué no se podía poner la de Venezuela, por qué había que cantar esa canción (por el himno) que él no conocía ni entendía. Interpeladx frente a sus interrogantes tan inteligentes, le propuse que pensáramos juntxs las respuestas.

Ningún fragmento de nuestro diálogo tan interesante pude compartirlo con su docente ni con otrxs compañerxs, entre boletines, registros y charlas de pasillo informales.

Elx niñx problematizó junto a mí acerca de que estaba comprendiendo que extrañaba su país por más conflictos que hubieran allí y que le parecía ajeno no observar su bandera que, para él, representaba su lugar de nacimiento y crecimiento, a la vez que un exilio forzado.

A partir de este relato, es posible observar que en pleno siglo XXI, la escuela se presenta como un vehículo que homogeniza las diferencias existentes (Thisted, 2016) y se encuentra atravesada por estigmas, estereotipos y racialización a través de prácticas y representaciones contradictorias de inclusión/exclusión en relación a la alteridad (Sinisi, 1999).

La mencionada experiencia permite reflexionar, entre otros aspectos, en que persiste el mandato de homogeneización en la escolaridad básica (Thisted, 2016, 2018), que se propone erradicar la diversidad cultural de origen (Puiggrós, 1990) mientras que simultáneamente, se

desarrollan potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores (Pineau, 2007).

Los marcos regulatorios de derechos humanos, sus ampliaciones y conquistas para los pueblos originarios<sup>2</sup> y las personas migrantes<sup>3</sup> están, lo que no emerge es su aplicación en las prácticas cotidianas aúlicas y escolares y esto, tal vez, no puede depender de las meras buenas voluntades o intenciones docentes.

Por lo tanto, los modos de apropiación (Rockwell, 2005) y las posiciones docentes (Vassiliades, 2012) en este caso habilitarían a analizar que:

1. Lx docente de grado, por los motivos que sean, no logró alojar y trabajar la alteridad que suponía el niñx F, incluyéndolx en todas las actividades desde el mandato escolar de civilización y patriotismo del país en el que estaba: Argentina.
2. Mi rol como maestra de apoyo pedagógico a la inclusión y mi trabajo fueron insuficientes puesto que mis acciones, conscientes de aquella alteridad y origen étnico-nacional diverso a Otrxs, fue de índole individual. No pude plantearlo a nivel colectivo entre mis pares ni en un marco institucional.
3. Las reglamentaciones de derechos humanos se encuentran vigentes pero cabe preguntarse qué ingreso presentan en las escuelas, en las aulas y en las prácticas docentes.

## **2.2. Desde Bolivia y Jujuy a la escuela**

Era abril ya, de 2017, en una escuela de Flores (distrito escolar N° 12), en el sur de la Ciudad y J no aparecía en la escuela. Junto a lx maestrx de grado supusimos que estaba visitando a su familia en Bolivia pero deseábamos saber si regresaría o no. Por eso, tratamos de comunicarnos telefónicamente con la familia pero no obtuvimos respuesta.

Los días continuaron transitando sin la presencia de J, hasta que a mediados de abril, arribó a la escuela tímidx y vergonzosamente.

J asentía con la cabeza para responder afirmativamente o la volteaba para un lado y para el otro para manifestar que no. Prácticamente no se expresaba oralmente. Sus compañerxs me decían:

---

<sup>2</sup> Constitución de la Nación Argentina (reformulación del año 1994). Ley 23.302. Ley 24.071. Ley 26.160. Ley 26.994. Ley 25.517. Ley 26.206. Decreto 700/2010. Ley 26.331. Resolución 328/2010. Resolución 4811/1996. Ley 27118. Ley 24544. Ley 24375. Código Civil y Comercial de la Nación.

<sup>3</sup> Constitución de la Nación Argentina. Artículo 75 inciso 17. 03 de enero de 1995. (Argentina).

*“Seño, no te gastés, él no habla”.*

Mi nudo en la garganta se transformaba en intervención docente práctica y concreta:

*“J sí habla, como todxs nosotrxs, cada unx tiene sus tiempos”.*

Jamás supe si mi intervención era la mejor, la más correcta pero fue la que nació de mis formaciones profesionales y de mi ejercicio del trabajo docente.

Su maestrx de grado era una persona muy inclusiva y se encontraba muy inmiscuidx en su historia, es decir en su biografía escolar. Así que un día en que lxs niñxs tenían horas curriculares, en lo que la mayoría de la sociedad conoce como las mal llamadas “horas libres” de lxs maestrxs, citamos a su familia. Asistió su mamá a la reunión, a la que siempre observábamos con muchxs niñxs alrededor. Desde la conducción escolar había cierto prejuicio con respecto a esta madre: por su apariencia, por su aspecto y por su cantidad de hijxs. La conducción escolar tenía la sensación de que ella no se ocupaba de J y simplemente o complejamente lo subyacente era que su cultura era otra, diferente a la hegemónica (Williams, 1980).

J era el mayor de cuatro hermanxs, su papá era trabajador en una fábrica textil próxima a la escuela y ella se encargaba de las tareas domésticas. La mamá y el papá eran oriundxs de Bolivia y nos comentó que hacía más de cinco años que estaban en Argentina. De esta manera, nos relató que J había llegado recién en abril a la escuela porque aprovechaban la mayor cantidad de tiempo posible para estar con su familia de Bolivia y Jujuy, todxs pertenecientes a comunidades de pueblos originarios. Ahondamos en las cuestiones que obstaculizaban el proceso de socialización, de enseñanza y de aprendizaje de J, dado que era alumnx desde años previos. Ella se sorprendió porque J conversaba muchísimo con su familia de origen en su vivienda y comentaba lo que se llevaba adelante en la escuela, sin embargo elx tomaba una postura pasiva durante las clases. Los aspectos inherentes a las asignaturas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Conocimiento del Mundo) le resultaban dificultosas puesto que en su familia se hablaba en quechua o de forma híbrida.

Como en la experiencia anterior, la mamá nos relató las condiciones estructurales de precariedad en las que habitaban (Dussel, 2004; Redondo, 2004, 2016; Vassiliades, 2012) y sus responsabilidades como madre y mujer. De esta manera, pude analizar que las desigualdades sociales no son solamente de clase, sino que abarcan como en este caso a los géneros. Tal como explicita Dussel (2004) existen escenas de pobreza y marginación, y se entiende que las desigualdades contemporáneas pueden comprenderse en términos móviles,

esto es con un repertorio variado de desigualdades: geográficas, de género, de formas y estructura de ingreso, generacionales, de acceso al transporte, educación, salud, respecto de las viejas divisiones de clase social o posiciones de poder.

El modo de apropiación (Rockwell, 2005) y la posición docente (Vassiliades, 2012) de lx maestrx de grado fue de apertura y comprensión, por eso juntxs realizamos una adecuación curricular correspondiente tal que J lograra alcanzar los contenidos solicitados y pudiera también socializar considerando sus rasgos étnicos-nacionales diferentes a lxs de lxs Otrxs compañerxs. Fuimos andamiando su proceso lingüístico, porque él conversaba mayormente en quechua o híbridamente. También compartimos algunos vocablos del quechua con todo el grupo y tratamos de incluir, en tanto riqueza, su etnicidad, su historia, el lugar de los pueblos originarios.

Con el transcurso del tiempo, J no solo conversaba bastante sino que ya había logrado adquirir los conocimientos básicos de tercer grado, escribiendo y leyendo de modo convencional y adquiriendo el sistema de numeración con éxito.

Sin embargo, si bien con lx docente de grado reconocimos cuestiones concernientes a su etnicidad y su origen en relación a los pueblos originarios, considero que no fuimos del todo conscientes de aquello. Es decir que, tratamos de incluirlo para que se encontrara dentro del grupo de niñxs porque era un sujetx de derecho y si bien tuvimos en cuenta su biografía escolar, analizo que el mandato escolar de “igualar” a todxs, ganó la batalla contra la riqueza que implica asumir realmente la diversidad cultural.

### **3. Formas de resistencia**

Frente a las cuestiones inherentes a la diversidad cultural y las desigualdades sociales, como una posible política micro-escolar en pos de generar inclusión, en la escuela del distrito N° 18 (de la primera experiencia 2.1.), como docentes, tuvimos la idea de ubicar la bandera Wiphala junto a la argentina, al izarlas y arriarlas. Pudimos llevar a cabo esta práctica que era inusual y contra-hegemónica (Williams, 1980) durante un breve lapso de tiempo y explicamos en cada grado los motivos y la conducción de la escuela en las entradas y salidas, comentaba las causas de esta decisión que habíamos tomado como colectivo docente. Sin embargo, cuando elx supervisorx lo observó en una visita a la escuela, nos sugirió que la quitásemos si no queríamos tener un problema legal. Eso hicimos.

No obstante, como equipo de conducción y docente, comprendimos que era nuestra responsabilidad social desarrollar otros modos de abordar el ¿problema?, ¿la cuestión? de la diversidad cultural y las desigualdades sociales. Así, nos organizamos para continuar

trabajando esta temática que nos atravesaba, desde otras modalidades y alternativas posibles, individual y colectivamente.

#### **4. Conclusión: abrir para cerrar**

A partir de las experiencias planteadas y su posterior análisis, se presentan una serie de reflexiones para continuar indagando:

Cabe preguntarse si las temáticas concernientes a las burocracias administrativas inherentes al trabajo docente obturan los procesos de visibilización de cuestiones relevantes que suceden en las escuelas y las aulas, en este caso en relación a las diversas procedencias étnico-nacionales de lxs estudiantes y las desigualdades sociales que esto conlleva.

Cabe interrogarse acerca de los modos de apropiación y las posiciones docentes que oscilan entre la invisibilización por cuestiones tempo-espaciales que escasean en las escuelas y las aulas y el compromiso para con lxs niñxs pero no en tanto migrantes, sino en tanto sujetxs de derecho. Mientras que la docente de la primera experiencia se sentía abrumadx por todo lo que tenía que hacer, la segunda incluía alx niñx en tanto sujetx de derecho más que considerándolo unx niñx migrante proveniente de pueblos originarios.

Asimismo, es interesante pensar en generar procesos de desaprendizaje entre docentes para acompañar a lxs estudiantes migrantes y sus familias no tanto para que se sientan parte de Argentina, aunque también, sino para que puedan desplegar sus diversas culturas. Esto implica analizar las desigualdades sociales de las son víctimas aunque existan marcos regulatorios legislativos que lxs amparan pero que en la práctica se desdibujan.

Es pertinente, también, resaltar que en la zona sur de la Ciudad la población se encuentra mayormente vulnerada en cuanto al cumplimiento de sus derechos y los recursos y herramientas materiales y simbólicos que poseen, ya que se presenta una desinversión en materia educativa (también social, cultural, económica) que decrece año tras año.

Analizo que se trata de la continuidad de la guerra por otros medios, dado que las formas de violencia estatal y privada contra la población originaria argentina, se traduce en la actualidad contemporánea en procesos de pobreza, marginación, exclusión e invisibilización para sus descendientes: lxs niñxs migrantes. Si bien no todos los casos son iguales y habrá escuelas y aulas en donde emerjan situaciones donde la diversidad cultural se plantee en tanto riqueza, el mandato civilizatorio y homogeneizador que tiende a erradicar de plano la diversidad aún se encuentra presente y genera tensiones y contradicciones en las prácticas docentes, los modos de apropiación y las posiciones docentes frente a la temática.

Continuará siendo nuestra responsabilidad social como científicos sociales y docentes conscientizarnos, compartir e intercambiar con nuestrxs pares, produciendo reflexiones profundas y complejas para vivir en una sociedad más justa y más humana.

## 5. Bibliografía de referencia

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. (2010). Argentina.

Constitución de la Nación Argentina. Artículo 75 inciso 17. 03 de enero de 1995 (Argentina).

CORNU, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

DIEZ, M.L. (2014). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO. Sede Argentina.

Encuesta Nacional de Hogares. (2014). Argentina.

HILLERT, F. (2022). *Seminario de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas*. Buenos Aires: Clase de Seminario.

LARROSA, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

LEY N° 25.871 DE 2003. Argentina. Por la cual se establecen derechos y obligaciones de los extranjeros. 20 de enero de 2004. D.O. N° 30322.

MARTÍNEZ, L. (2012). Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: *Boletín de Antropología y Educación*. Año 3 - N° 4, pp. 7-11.

MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MORIN, E. (2001). Inter-pluri-transdisciplinariedad. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reformar-reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.

PINEAU, P. (2007). *Historia estética de la escolarización en la Argentina*. Buenos Aires: Proyecto UBACyT, 2008-2010.

PUIGGRÓS, A. (1990), *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

----- (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata].

ROCKWELL, E. (2005a). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. 1º Congreso de Etnología y Educación. Talavera la Reina: Universidad Castilla-La Mancha.

----- (2005b). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Talavera la Reina: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

SINISI, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En: NEUFELD, M. y THISTED, J. (comps.), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

SIRVENT, M.T. (2006). *“El proceso de investigación”*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

THISTED, S. (2016). *Culturas magisteriales y educación intercultural en argentina. construcción histórica de posiciones docentes ante las diferencias y las desigualdades*. XI Seminario Internacional de la Red Estrado.

----- (2018). *Construcción de alteridades y escuela primaria. La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires].

VASSILIADES, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires].

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2011). *“La trastienda de la investigación”*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.