

Diversidad cultural y desigualdades sociales en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: desafíos y tensiones entre las posiciones docentes en nivel primario y las alteridades de las infancias migrantes latinoamericanas)

DIGIGLIO, Jimena Giselle / UBA - FFyL - IICE - jimena.digiglio@gmail.com

Eje 1: Abordajes y problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en Educación ^{SEP} Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: diversidad cultural - desigualdades sociales - posiciones docentes - infancias migrantes latinoamericanas - alteridades étnicos nacionales

› **Resumen**

La presente ponencia tiene por objeto indagar acerca de la diversidad cultural y las desigualdades sociales, en la contemporaneidad y en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), imbricando las diferentes alteridades étnico-nacionales de las infancias migrantes latinoamericanas y las posiciones docentes que lxs profesorxs de nivel primario construyen en el trabajo de enseñar con las mismas. Investigamos considerando los aspectos más amplios en que se insertan las realidades escolares y aúlicas, es decir los contextos social-demográficos, económicos, culturales, entre otros, entendiendo que la zona sur de la Ciudad es una de las mayormente vulneradas, en los últimos años.

Nos proponemos dar cuenta de cómo se construyen y cuáles son las posiciones docentes respecto de las distintas alteridades étnico-nacionales de lxs niñxs migrantes de América Latina, respecto de los contenidos y de las representaciones subjetivas que cimientan lxs docentes del nivel ya mencionado.

Metodológicamente, el trabajo es de corte cualitativo y etnográfico, referenciando las cuestiones centrales de la vida cotidiana de lxs actorxs sociales que se constituyen en tanto objeto-sujeto de

estudio. Nos orientamos hacia la construcción de datos a partir del vínculo analítico entre la empiria y la teoría, con perspectivas interactivas y participantes.

En esta primera aproximación al campo, podemos observar intentos de asimilacionismo a la propia identidad étnico-cultural de lxs docentes de nivel primario que es argentina, así como también intentos de homogeneización y/o de inclusión, sin considerar la relación entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales.

› **Introducción**

A partir de experiencias, sucedidas y desarrolladas en una escuela de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analizamos la diversidad cultural imbricada con las desigualdades sociales (Thisted, 2012, 2016), considerando las tensiones y desafíos en torno al modo en que se construyen las posiciones docentes (Vassiliades, 2012) en el trabajo de enseñar (Birgin, 1999) de lxs profesorxs de nivel primario en relación a las alteridades étnico-naciones de las infancias migrantes latinoamericanas con las que trabajan. Seleccionamos la zona sur de la CABA porque es el ámbito en el que se encuentra la mayor cantidad de población migrante (Diez, 2015; Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010) y donde se han profundizado las desigualdades sociales ya existentes (Martínez, 2012; Encuesta Nacional de Hogares, 2014) y de la misma manera, pretendemos indagar la temática en la contemporaneidad, por lo cual la presente experiencia transcurrió entre los meses de abril y mayo del corriente año.

Algunos de los objetivos que orientan nuestro trabajo se vinculan con indagar y construir datos acerca de la forma en que se fundan las posiciones docentes de lxs profesorxs de nivel primario respecto de las alteridades étnico-naciones de las infancias migrantes, identificando cuáles son esas posiciones docentes en el trabajo de enseñar. Exploramos analíticamente esta temática respecto de los contenidos que abordan lxs docentes y de las relaciones de saber-poder que median los procesos de reconocimiento identitario de las infancias migrantes. En este sentido, es interesante resaltar que es necesario considerar las diferentes configuraciones sociales más amplias en las que se inscriben las realidades a investigar.

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. Además cabe subrayar el concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1991) como metodología que nos invita a pensar en los clivajes, es decir en cómo la clase social de pertenencia, las etnias, los géneros, las posiciones de poder-saber, la localización geográfica, el acceso a ciertos bienes y servicios, entre otros, contribuyen a reflexionar acerca de las desigualdades sociales. Se realiza un movimiento respecto de las teorías marxistas ortodoxas que explican las realidades basándose solo en el lugar que se ocupa en términos de la clase social. En efecto, es posible deliberar en términos móviles y no únicamente desde la postura de la pertenencia a cierta clase social específicamente.

En primer lugar, realizamos 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, presentamos aspectos inherentes al contexto y a la coyuntura actuales en pos de comprender el marco en el que se insertan las experiencias observadas. Allí mismo, nos adentramos en el trabajo de campo realizado y su análisis respectivamente.

En tercer lugar, llevamos a cabo un cierre que, más que aquello, pretende generar aperturas, reflexiones, interrogantes, entre otros.

› ***El análisis de las experiencias desde las notas de campo***

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 despliega 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. Él 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 lxs migrantes, foco 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, exploramos analíticamente experiencias acerca de la diversidad cultural y las desigualdades sociales, considerando el marco conceptual y metodológico ya mencionado en la Introducción, mediante las notas de campo que confeccioné, una actividad fundamental para el registro y el análisis investigativo. Las notas de campo refieren a una serie de textos escritos, pudiendo incorporar también: fotos, ilustraciones, esquemas, mapas, planos, en los que se registran vivencias, observaciones, momentos, diálogos, pensamientos, entre otros, sucedidos durante el transcurso del trabajo de campo de la investigación etnográfica. En dichas anotaciones, lxs investigadorxs, expresamos y comunicamos todo aquello que podemos, por lo que Clifford (1990) entiende a las notas de campo en tanto procesos básicos de registro que permiten la construcción de relatos culturales. Es por esto que desde la etnografía, es menester que lxs investigadorxs componamos las notas de campo y las utilicemos en el viaje que supone nuestro recorrido por el campo.

En este escenario, desarrollamos el trabajo de campo en el marco de la maestría que me encuentro cursando: “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, en una escuela de nivel primario de la zona sur de la CABA, investigando de qué modo se construyen (Vasilliades, 2012) y cuáles son las posiciones docentes en lo que respecta a la desigualdad social y educativa

en el trabajo de enseñar que, tal como indica Birgin (1999) ingresa en la categoría de empleo público ya que la docencia guarda relaciones de dependencia con el Estado, en sus distintas jurisdicciones, con un salario remunerado. En este sentido, el concepto de posiciones docentes se torna relevante en tanto y en cuanto, tal como explicita Vasilliades (2012) analizamos la circulación de los discursos que regularizan y organizan el trabajo de enseñar, la forma en que lxs docentes de dicha escuela viven, piensan y asumen su tarea y la manera en que vivencian los problemas, los desafíos y las utopías planteadas respecto a ella con las infancias migrantes latinoamericanas que habitan la institución educativa, en condiciones de pobreza y marginalidad (Dussel, 2004).

A partir de aquí, en el próximo apartado desarrollamos el análisis de una experiencia que es parte de las notas y del trabajo de campo y avances en la investigación que, continúa en proceso de construcción.

Pese a que en esta etapa de la investigación hemos logrado algunos avances respecto a la emergencia de los sentidos re-construidos en torno a la memoria, también se presentaron algunas dificultades. En primer lugar, al entrevistar a la docente 1 nos encontramos ante la narrativa de la vivencia de múltiples acontecimientos traumáticos. De este aspecto consideramos mencionar que tuvimos presente los huecos y olvidos que propone Jelin (2002) y que no fue allí donde encontramos la dificultad, sino más bien en nuestra capacidad como entrevistadoras para continuar adelante en medio de tanto dolor. Esto nos llevó a reflexionar acerca del guión y nuestro rol en los espacios de encuentro. Al momento no hemos entrevistado otro docente o estudiante contemporáneo al cierre de la Carrera y/o a la dictadura militar, pero es algo que tenemos presente para continuar revisando. En segundo lugar, también como práctica de reflexividad (Bourdieu, 2005), a partir de las dos primeras entrevistadas hemos reformulado el muestreo de docentes y estudiantes a entrevistar, lo que implicó demoras en la investigación ya que debimos establecer nuevos contactos.

› ***Aproximaciones contextuales y coyunturales al campo***

En primer lugar, nos interesa destacar que la escuela se encuentra situada geográficamente en el barrio de Floresta Sur y linda con la Avenida Avellaneda, donde existen numerosos locales de indumentaria y en efecto, talleres clandestinos en los que trabajan las familias de lxs niñxs migrantes latinoamericanos de la escuela, y en algunos casos viven allí. Esto da cuenta de la

existencia de variables estructurales que condicionan socio-económicamente a estas poblaciones, a saber: los escasos niveles de ingreso, el hacinamiento habitacional, las disparidades en el acceso a diferentes recursos (Redondo, 2004, 2016). En este mismo sentido, Vassiliades (2012) manifiesta que muchas familias no tienen acceso a los servicios indispensables básicos y simultáneamente Dussel (2004) expresa la emergencia de escenas de pobreza y marginación a las que se encuentran expuestas estas poblaciones, entendiendo que las desigualdades sociales, en la contemporaneidad, son móviles, es decir que no se ligan a las viejas divisiones que responden a la pertenencia a una determinada clase social o a una posición de poder específica sino que son múltiples: de géneros, de franjas etarias, geográficas, étnicas, entre otros aspectos. Dicha situación de precariedad en las condiciones de hábitat de las infancias migrantes latinoamericanas es conocida por el equipo docente de la escuela, tal como surge de las entrevistas realizadas. Esto significa que lxs docentes portan una consciencia de con quiénes se encuentran trabajando: saben que son niñxs con derechos vulnerados, que viven en los márgenes sociales, simbólica y materialmente y que portan una cultura diferente respecto de la propiamente argentina.

En segundo lugar, nos resulta relevante subrayar que la escuela presenta ediliciamente la estructura de un típico establecimiento educativo tradicional: un patio central (con un techo de chapa) con siete aulas (una por grado), la dirección y secretaría y un pequeño patio trasero que advierte la presencia de un aula para las clases de computación y música, un aula para la biblioteca y una diminuta sala de maestrxs además de los baños para lxs niñxs y el personal docente y no docente. El espacio es muy caluroso, poco amplio y advertimos la ausencia de mantenimiento general en la institución.

Es posible comprender que las condiciones de infraestructura no se evidencian como las más propicias para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual se manifiesta en los porcentajes decrecientes de inversión para la cartera educativa y que sobre todo afectan a la zona sur de la Ciudad. Según los datos, se ha perdido 6.67 puntos desde el año 2007 al presente, en lo que concierne a la distribución presupuestaria para salud y educación de la CABA.

Asimismo, detallamos la disposición espacial puesto que al tratarse de una escuela pequeña en cuanto a sus dimensiones, la matrícula no es como la de una escuela cachiatore. Por cada grado, hay entre diez y quince alumnx, siendo en la mayoría una gran porción de infancias migrantes de América Latina.

En tercer lugar, las observaciones y entrevistas se despliegan con cinco de los siete docentes de grado y el equipo directivo. También surgió una charla informal con lx docente de apoyo pedagógico a la inclusión y elx docente bibliotecarix.

¿Cómo se aborda la diversidad cultural y las desigualdades sociales de las infancias migrantes?: las praxis in situ

En el trabajo de campo realizado, durante las observaciones y entrevistas, vislumbramos que el proyecto escuela, de índole institucional, se fundamenta en la lectura en cada grado de un autorx concreto, de origen étnico-nacional argentino. La idea relatada por lx directorx del establecimiento es que al culminar la primaria, todxs hayan concretado el pasaje que implica la lectura de cada unx de lxs mencionadxs escritorxs. En el proyecto institucional se menciona el área de Prácticas del Lenguaje sin embargo no hay hallazgos respecto del resto de las áreas: Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (para primer ciclo éstas últimas dos son parte de Conocimiento del Mundo). Tampoco existen atisbos de un proyecto en concreto que aloje el repertorio cultural de diversos orígenes étnicos-nacionales de las infancias migrantes provenientes de países limítrofes y no limítrofes, ni desde un aspecto curricular, es decir de los contenidos ni desde la construcción de las representaciones subjetivas que puedan desarrollar lxs docentes. De acuerdo a los datos construidos a partir de las entrevistas, tampoco es un tema que se aborde en los Espacios de Mejora Institucional (EMI).

Tanto lx directorx, lx vicedirectorx y lx secretarix como cuatro de lxs cinco maestrxs se refieren a lxs niñxs y sus familias migrantes en tanto: “sumisos”, “calladitos”, “apocados” en cuanto a sus personalidades y formas de proceder en la cotidianeidad aúlica, en los recreos, en los juegos, en las entradas y las salidas. Cuando hacen alusión a los contenidos lxs denominan como: “lentos”, siendo la causal su procedencia étnico-nacional y asumen que su deber es enseñarles conforme lo que se encuentra indicado en el Diseño Curricular correspondiente a la CABA. En ninguna instancia hacen referencia a sus culturas para adentrarlas e incluirlas en sus clases junto a los contenidos.

Sin embargo, lx docente restante presenta otra cosmovisión y tanto en las entrevistas como en las observaciones de sus clases, puede visualizarse que hay gestos de apertura a la diversidad cultural y que tiene en cuenta que son infancias con derechos vulnerados. En los discursos (dialógicos y también en la praxis educativa y escolar in situ) dichx docente, contempla la

posibilidad de repensarse a partir del encuentro con esx Otrx: infante, migrante, latinoamericanx, que vive en condiciones de extrema precariedad. Los modos en que se dirige a ellxs son en términos de: “los niños bolivianos que por vivir en la pobreza, tienen más complicada la situación de aprendizaje”, “los niños paraguayos que tienen que ayudar a sus padres en el trabajo”, “los niños de Venezuela que vienen escapando de su país de origen y se encuentran con otra realidad, también difícil”. En los contenidos, hay una limitación a enseñar desde el Diseño, pero en los diálogos, se entremezclan las voces de aquellxs niñxs migrantes que desean relatar otras costumbres y hábitos, aunque terminan llevando a cabo las actividades y tareas propuestas por lxs maestrxs que, con amorosidad y buen trato, les piden que realicen lo solicitado. Esto no tiene concatenación, en ningún área del conocimiento, con el país natal de lxs niñxs o similares. Lx docente refiere que trata de incluírlxs en todo momento para que no estén más al margen de lo que ya viven, sin embargo en ningún momento menciona cuestiones específicas que ligen la diversidad cultural con las desigualdades sociales, sino a éstas últimas de modo más bien aislado.

› ***A modo de cierre***

A partir de las observaciones y entrevistas llevadas a cabo y su posterior análisis, podemos realizar algunas conclusiones parciales.

Es posible visualizar cómo los mandatos homogeneizadores y civilizatorios que pretendieron erradicar la diversidad de toda índole (Pineau, 2001; Puiggrós, 1990; Thisted, 2018) con el nacimiento de la escuela en pos de forjar el Estado-Nación en el siglo XX, continúan vigentes, bajo la presencia de ciertas prácticas etnocéntricas y de descalificación de distintas alteridades (Thisted, 2012, 2016) en las escuelas. Si bien hay legislaciones tendientes a visibilizar a lxs migrantes, aún en el siglo XXI, la escuela se constituye en tanto un vehículo que intenta homogeneizar las diferencias y se halla atravesada por estigmas, estereotipos y racialización mediante prácticas y representaciones contradictorias de inclusión/exclusión en relación a la alteridad (Sinisi, 1999). Es en este sentido que, resaltamos las tensiones existentes entre “viejos” mandatos históricos en los que el Estado regula ciertas identificaciones en torno a la alteridad que se traslada hacia las instituciones educativas y los nuevos paradigmas que traccionan para producir aperturas hacia la diversidad cultural.

Es interesante preguntarnos acerca de los procesos de violencia, sufrimiento y patologización (Neufeld y Thisted, 1998) que padecen las infancias y familias migrantes y que dan lugar a expresiones xenofóbicas.

¿Cómo aloja la escuela la diversidad cultural? ¿De qué modo la escuela asocia la diversidad cultural en imbricación con las desigualdades sociales? ¿De qué manera los antiguos paradigmas se mantienen en vigencias y por qué? ¿Cómo se construyen las posiciones docentes en torno a las alteridades étnico-nacionales? ¿Cuáles son? ¿Se tienen en cuenta las diferentes alteridades étnico-nacionales en los contenidos y en las representaciones subjetivas que lxs docentes construyen en el trabajo de enseñar? En el trabajo de campo, observamos que la mayoría de lxs docentes en ejercicio, en sus discursos, ponderan desigualmente la cultura de las infancias migrantes y sus familias con dichos y prácticas de marcación más bien negativa. Solo unx docente tiene otra perspectiva y es más bien tendiente a la inclusión, sin considerar la diversidad cultural y las desigualdades sociales per se y en su complejidad. En efecto, el modo en que construyen sus posiciones docentes obedece a los mandatos con los que surgió la escuela moderna y en el caso que no, se da en términos de inclusión, presentándose ciertos atisbos de menguar las condiciones socio-económicas y culturales-educativas de lxs niñxs en cuestión.

En este sentido, cabe interrogarnos acerca de la forma en que la tematización de la diversidad cultural y las desigualdades sociales ingresa en las escuelas, las aulas y también en la agenda de las políticas educativas públicas y cómo el campo pedagógico todavía indaga el tema, entre tensiones y desafíos, en pos de producir conocimiento colectivo que sea enriquecedor y fructífero para generar transformaciones en los discursos docentes.

Bibliografía

- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. (2010). Argentina.
- Clifford, J. (1990) Notes on (Field) notes. En R. Sanjek, *The Makings of Anthropology* (pp. 47-70). New York: Cornell University Press.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1.241-1.299.
- Hillert, F. (2022). Seminario Introductorio de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Buenos Aires: Clase de Seminario Introductorio.
- Diez, M. L. (2015). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Encuesta Nacional de Hogares. (2014). Argentina.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Martínez, L. (2012). Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Boletín de Antropología y Educación*, 3 (4), 7-11.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morin, E. (2001). Inter-pluri-transdisciplinariedad. En E. Morin, *La cabeza bien puesta. Repensar la reformar-reformar el pensamiento* (pp.115-128). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (Octubre de 1998). Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años. En C. Coceres (Presidencia), 1° Congreso de Antropología y Arqueología. Instituto de Ciencias Antropológicas. Congreso llevado a cabo en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel, I. y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- 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: 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, Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell, E. (Julio de 2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación. Universidad Castilla, La Mancha, Talavera La Reina, Toledo, España.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeld y J. Thisted, *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 216-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

Thisted, S. (2012). ¿Interculturalidad para todos o para los “otros”? Debates en educación intercultural en la Argentina”. En N. Gluz y J. Arzate Salgado, *Debates para una reconstrucción de lo público en educación: Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

----- (Octubre de 2016). Culturas magisteriales y educación intercultural en argentina. Construcción histórica de posiciones docentes ante las diferencias y las desigualdades. En D. Oliveira y M. Feldfeber (Coordinación General de la Red Estrado), *Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización*. XI Seminario Internacional de la Red Estrado, DF, México.

----- (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, Buenos Aires, Argentina.

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, Buenos Aires, Argentina.

----- (2019). La nueva campaña del desierto: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo. En M. Feldfeber y F. Saforcada, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.187-201). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.