

CULTURAS MAGISTERIALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ARGENTINA. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE POSICIONES DOCENTES ANTE LAS DIFERENCIAS Y LAS DESIGUALDADES

Sofía Thisted
UBA_FFYL – UNLP-FAHCE
sofiathisted@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta avances de la investigación doctoral que propuso indagar en el entretejido social y político en el que se articularon prácticas cotidianas y políticas educativas que contribuyeron a propiciar la instalación de los discursos y prácticas sobre las construcciones de alteridad en la en la escolarización en Argentina. Interés analizar, recuperando aportes de la antropología, la historiografía y la pedagogía, por un lado, cómo se ha construido, desde fines del siglo XIX, el mandato de homogeneización en la escolaridad básica –y que aún hoy tiene vigencia en muchas prácticas educativas– y cómo se articularon prácticas docentes cotidianas que fueron dándole formas específicas. Por otro, cómo son los procesos de puesta en discusión de aquellas perspectivas que identificaron igualdad con homogeneidad, que comienzan a tomar estado público en las últimas décadas del siglo XX para propiciar el respeto de las diferencias y cómo se reconfigura el trabajo docente cuando se asume este rumbo. Hacemos foco específicamente en los modos en que se ha abordado desde las políticas públicas y en particular, educativas, desde los debates pedagógicos, desde los informes de inspectores, las memorias docentes y de los propios estudiantes, la presencia y los sentidos del trabajo docente y la educación para aquellos sujetos que fueron construidos como “Otros”: los pueblos indígenas y migrantes. En tanto nuestro objeto de investigación supuso la comprensión y el análisis de mandatos socialmente construidos y asignados para el trabajo docente en torno al “Otro” y las formas en que éste fue vivido por los sujetos en distintos momentos históricos, requirió a la vez un abordaje que abrevara en las herramientas metodológicas de las nuevas perspectivas presentes en el campo de la historia de la educación (Cohen, 1999), así como de las que provienen del campo de la antropología social, y específicamente de la etnografía de la educación, como de la sociología crítica. Sobre principios del siglo XXI estos mandatos han sido revisados y reformulados. En las últimas dos décadas, hubo importantes avances en materia de reconocimientos de la diversidad cultural tanto a nivel constitucional como legislativo, sin embargo en diversas investigaciones se advierte que en la vida cotidiana escolar perduran prácticas etnocéntricas y de descalificación de distintas alteridades. ¿Qué perspectivas asumen los docentes? ¿Cuáles son las tensiones que experimentan en su trabajo cotidiano? Estas y otras preguntas se propone abordar este trabajo.

Introducción

Esta ponencia presenta avances de la investigación doctoral que propuso indagar en el entretejido social y político en el que se articularon prácticas cotidianas y políticas educativas que contribuyeron a propiciar la instalación de los discursos y prácticas sobre las construcciones de alteridad en la en la escolarización en Argentina. Interesa,

en particular, abordar relaciones entre culturas magisteriales y educación intercultural en la Argentina contemporánea, recuperando una perspectiva de abordaje que recupera aportes de la historia, la antropología y la pedagogía latinoamericanas.

Las políticas públicas han construido históricamente diferentes perspectivas para pensar la diferencia social y cultural. A su vez funcionarios públicos, supervisores, docentes, familias y también quienes difunden sus posiciones a través de la prensa han dejado huellas en el arco de posiciones que mantuvieron -más próximas o más alejadas de las sostenidas por los grupos que se consolidaron como hegemónicos- en torno a la población indígena y migrante y, desde allí, los procuraron abordar de distintas formas los desafíos de construir una sociedad democrática.

Se parte de que, desde los primeros momentos de construcción del sistema de educación pública, se han ido proponiendo modos de abordar las desigualdades y las diferencias que han sido resignificados, resistidos o reforzados por docentes, familias y discursos sociales más amplios. Las consideraciones que se realizan desde las políticas educativas sobre cuáles son los sentidos con los que se connotan las desigualdades y diferencias sociales y educativas se han ido modificando al calor de debates en distintas esferas públicas y han tallado en las posiciones que los docentes construyen pero no las definen taxativamente.

Por esto, en primer término, se analizan los modos en que fueron abordadas las desigualdades y las diferencias y los debates en torno al trabajo de los maestros y maestras en los momentos fundacionales del sistema educativo; en un segundo momento, se hace foco en cómo, en el contexto latinoamericano, se perfila la discusión sobre la educación intercultural e intercultural bilingüe y el trabajo docente en estos contextos; finalmente, se detiene la mirada en cómo se instalan estos debates en la Argentina –país que tiene serias dificultades para asumir la presencia de pueblos indígenas y los procesos de estigmatización y discriminación de migrantes- en la última década y, algunos interrogantes de cara al cambio de norte en las políticas públicas, educativas y para el sector docente, donde se instalan con fuerza propuestas de evaluación estandarizada y se desarticulan los postulados basados en derechos sociales siendo reemplazados por discursos que enaltecen la meritocracia.

I. Desigualdades sociales y diferencias culturales como obstáculos a ser removidos. Trabajo docente y homogeneización cultural

En la Argentina, la escolarización estructural e históricamente ha sido una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado Nacional, asociada a la construcción de una ciudadanía –que incluyó a unos y excluyó a otros- y el desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos.

En esos procesos se tornó preciso corporizar al pueblo y asentar la legitimidad política en un sistema referencial colectivo que fuera eficaz para convocar a poblaciones dispersas y diversas. El pueblo podía ser nombrado, pero además debía ser producido y reproducido como comunidad nacional (Quijada y otros, 2000). Benedict Anderson (1991) señala que las relaciones entre connacionales se proponen como “profundas y horizontales” sin que esto suponga la dilución ni el cuestionamiento de las desigualdades sociales y los procesos de explotación que pudieran existir. En su perspectiva la instalación de iniciativas homogeneizantes propias del nacionalismo fueron desigualadoras en tanto procuraron convertir la diversidad cultural y étnica en desigualdades sociales.

Los estados nacionales desplegaron estrategias de unificación particulares que dieron lugar a “culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de los intereses políticos” (Segato, 1998:9). A su vez, en las historias nacionales se advierte que en la construcción de una “formación nacional de diversidad” pueden vislumbrarse “alteridades históricas”, modos de ser “otros”, contruidos históricamente. Las sociedades nacionales se han caracterizado por propiciar procesos de surgimiento e instalación de repertorios culturales homogéneos definidos y sostenidos por los grupos en el poder y que lograron la identificación de amplios grupos sociales (Gellner, 1983). La homogeneidad, en este planteo, pudo expresarse en la forma de nacionalismo y no a la inversa, y es una necesidad que se despliega en el proceso de modernización (Gellner, 1983). El nacionalismo supuso, además una nueva forma de organización social que requirió de la amplia difusión de procesos de educación.

Quijada señala que “se trata de un proceso secular que llevó al establecimiento de una sociedad anónima, impersonal, con individuos unidos por una cultura compartida, formando una población móvil, educacionalmente estandarizada, con mandatarios y

mandatos culturalmente similares [...]” (Quijada y otros., 2000:1-2). La universalización de los sistemas de educación, la jerarquización de las “razas” y de los repertorios culturales, los procesos de unificación de la lengua y la instalación de procesos electorales fueron centrales en este proceso. En Argentina el “modelo étnico esencial e indivisible” orientó las políticas públicas en su conjunto, y en particular, aquellas vinculadas a la escolaridad y la salud¹.

El discurso pedagógico "normalizador" en torno al que se organizó el sistema escolar en la Argentina durante casi un siglo tuvo un mandato homogeneizante que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). La escuela fue “un dispositivo capaz además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población. Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores” (Pineau, 2007).

El ideal de "ciudadanía" fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población. La escuela en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada era la vía de acceso por excelencia, a la ciudadanía, la "educación del soberano" constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, H.1992; Dussel, I., 2004).

Al tiempo que prometía, y frecuentemente lograba efectivamente, promover el ascenso social, la educación pública constituyó una herramienta estratégica en los procesos de “blanqueamiento” de la sociedad (Helg, A, 1990).

La expansión de la escolaridad básica en nuestro país fue fruto de disputas de amplios sectores por el acceso, y, al mismo tiempo, un instrumento de consolidación de la hegemonía estatal. De esta manera, los discursos fundacionales y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas “modernas”, “racionales” sobre otras “premodernas”, “irracionales”².

¹Segato hace referencia a la prevalencia de un modelo étnico esencial e indivisible en el desarrollo de las políticas públicas nacionales. (Segato, 1991 y 1997). Tedesco (1986) Puiggrós, (1994), entre otros; analizan estos procesos en los momentos de organización del sistema de educación y Salessi (1995) indaga en los rasgos que adquiere en el sistema de salud pública.

² Díaz, R. (coord.) (2003) La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para

Supuso tanto la “dependencia como la alfabetización masiva; la expansión de los derechos como la implementación de la meritocracia; la imposición de la cultura “occidental” como la formación de movimientos libertarios” (Pineau, P., 2001). Al igual que en el resto de América Latina, junto con el resto de las sociedades modernas, el desarrollo de los sistemas de escolarización a mediados del siglo XIX implicó la instauración de la instrucción pública, dirigida por el Estado, como espacio privilegiado para los aprendizajes y la producción de saberes públicos (Puiggrós, A., 1997 y 2007).

La escuela fue espacio de inclusiones altamente efectivas pero condicionadas al tiempo que produjo exclusiones que dejaron huellas profundas en quienes las experimentaron. La escuela fue clave en la definición de un “nosotros” distinto de los “otros” –muchas veces pobres, migrantes de países limítrofes o del interior-, siendo estos últimos considerados como inferiores, estigmatizables y a su vez contribuyó a la naturalización y difusión de tales categorizaciones.

El modelo tradicional de ciudadanía nacional y las “exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio” (Terrén, E., 2003, p:1) tuvieron un lugar estratégico en la construcción de una ciudadanía basada en la homogeneidad cultural. Así “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general.”(Dussel y Southwell, 2004).

En estos escenarios surcados por las desigualdades y esas diferencias, los docentes perfilaron su trabajo, construyendo culturas magisteriales que adquirieron rasgos propios³. Las políticas públicas y en particular las educativas, las dinámicas que asumieron las propias instituciones escolares y también las comunidades y familias que participaron de la vida cotidiana, contribuyeron a sostener ciertos modos de enfocar las prácticas docentes, que tal como se constata en las fuentes de la época, distaron de ser homogéneas. Sin ánimos de simplificar la complejidad del panorama, pareciera que la

una educación desafiante. Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina. Terrén, E. (2003) Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. Revista Praxis n° 3, noviembre. pp.5-28

³ Se retoma el concepto de cultura magisterial en tanto instancia de intermediación entre las políticas públicas, las prácticas escolares y las prácticas familiares, partiendo de un concepto de cultura dinámico, vivo y no un reflejo mecánico de las definiciones centrales (Rockwell, 1996; Achilli, 2010)

asimilación fue un imperativo para los educadores de la época, pero los procedimientos para lograrlo no fueron idénticos. Si para algunos docentes de la época los pueblos indígenas no son destinatarios de la educación, para otros son parte de la población a escolarizar e incluso es a ellos a quienes se les encarga colaboración en la instalación de escuelas y casas para maestros.

Pese a lo disímiles de las perspectivas docentes, puede señalarse que las diferencias sociales y culturales son vistas como obstáculos que deben ser removidos. Para algunos, esas diferencias sociales y culturales colocaban un límite y, por ende, conducían a circuitos diferenciados de educación; para otros, fueron la razón de ser de la escuela pública y era su misión sumarlos a un “nosotros”, de fuerte implicación nacional.

6

II. Más allá de las perspectivas homogeneizantes: reflexiones sobre un espacio de disputa

A partir de mediados del siglo XX, en el marco más amplio de la discusión de la legitimidad de los pilares sobre los que se asentó la propuesta moderna, las políticas públicas, en nuestro país, comienzan a dar indicios de reconocimiento de diferentes repertorios culturales que pugnan por estar presentes en la escuela como sujetos y también en aquello presenta como contenido a enseñar.

La profundización y el aumento de la desigualdad, los cambios en las “identidades nacionales”, los masivos procesos de urbanización, los “nuevos” movimientos sociales, la revalorización y visibilización de culturas tradicionales, las nuevas configuraciones familiares, la expansión de las telecomunicaciones y la cultura del consumo, las migraciones internacionales y locales con los consiguientes procesos de deslocalización afectiva, social, cultural y religiosa son algunos de los más relevantes⁴. Estos intensos cambios conmueven al conjunto de las sociedades y también a sus instituciones, y entre ellas, particularmente a la escuela y a la familia en los términos en los que las conocimos.

El debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de algunas de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas. Así la clase social y otras diferencias culturales como etnia, género, generación, lengua o capacidades especiales, aparecen al

⁴ Tedesco, 1995; Martín-Barbero, 1998; Candau, 1999; García Canclini, 1997, Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007 entre otros.

menos retóricamente reconocidas. Otras, como las vinculadas a la religión, resultan más conflictivas, especialmente si suponen, discusiones a los símbolos patrios.

Pese a estos avances en materia normativa y en el campo de los saberes, no es inusual que en la escuela tanto niños, niñas como adultos sean objeto de tratos discriminatorios, y estos pueden ser entre pares como entre docentes y alumnos, y frecuentemente producen sufrimiento. Tales representaciones despreciativas son producidas socialmente y contribuyen a la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados.

Los docentes encontraron dificultades para abordar en el contexto escolar las *diferencias*, ya sea respecto de los niños de sectores populares en general, de los migrantes, afrodescendientes, de los niños, niñas y adolescentes *diferentes* por su aspecto físico, su pertenencia étnica o religiosa, por mencionar algunas de ellas⁵.

Así el reconocimiento normativo de otros repertorios culturales en espacios escolarizados no se tradujo, sin más en cambios en la vida cotidiana de las escuelas. Constituyen un proceso de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración del que puede hallarse indicios a lo largo del siglo XX y con mucha más presencia en la medida en que diferentes movimientos de reivindicación se articulan y se tornan visibles.

Se presentan sintéticamente, en primer término, algunos debates sobre cómo desplegar políticas de reconocimiento en el contexto latinoamericano; en segundo término cómo estos se expresaron en Argentina y, finalmente, algunos interrogantes sobre las perspectivas en el tratamiento de las desigualdades y las diferencias ante el cambio de rumbo de las políticas públicas en nuestro país.

a. Educación intercultural, Educación Intercultural bilingüe: debates y experiencias en América Latina⁶

⁵ Sobre este tema puede profundizarse en DIEZ, M.; MARTÍNEZ, M. E.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo, 2007, p.p 58

⁶ Sobre los puntos señalados en este apartado se puede consultar Diez, M. Laura, Thisted, Sofía y Martínez, María Elena “Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires” en III Seminario Taller de la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE) Políticas y transformaciones educativas. Perspectivas etnográficas en América Latina, organizado por el Programa de Antropología y

A través de distintos procesos en los que se tensionan demandas de los pueblos originarios y definiciones de los estados se han desarrollado propuestas educativas que partieron de reconocer la existencia de “otros” culturales, siendo estos por excelencia los indígenas. Estas iniciativas propusieron como eje estructurador la enseñanza de sus lenguas, lo que por otra parte ha sido y ha constituido un reclamo histórico de las diversas comunidades y organizaciones de estos pueblos. En ese sentido, la política educativa de los estados más difundida en casi todos los países de América Latina ha sido la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En muchos casos la EIB se ha convertido en una estrategia significativa de quienes pugnan por una educación indígena autónoma. Sin embargo, este modelo, que habilita la enseñanza de la lengua indígena en la escuela pública (en algunos recorridos o circuitos escolares) deja, con frecuencia, inalterados los modos de organización de tiempos, espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la escuela moderna, subordinando la permanencia e integración escolar de niños y niñas indígenas a los parámetros hegemónicos. Esta modalidad de EIB suele sustentarse en una concepción “descriptivista” de la cultura, lo cual en sus versiones más restringidas, reduce los procesos de producción cultural a objetos cosificados cual piezas de museo.

A partir de estos cuestionamientos, entre otros, distintas experiencias de EIB, han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos indígenas, académicos e investigadores, sindicatos y gremios de profesionales y trabajadores de la educación. Se observa también que esas iniciativas suelen constituir acciones fragmentadas en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a “atender” a poblaciones indígenas definidas como en situación de “riesgo o desventaja socioeducativa” (Bordegaray y Novaro, 2004). Así, “riesgo”, “minorías” o “sectores vulnerables”, tienden a ser nombres y categorías con los que se definen a los *destinatarios* únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (Díaz, 2001). Además, pueden llevar prefigurados los “problemas” y sus

Educación (Sección Antropología Social – Instituto de Ciencias Antropológicas) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tigre, 26, 27 y 28 de noviembre.

“soluciones”. El impulso que el discurso del “respeto a la diversidad” ha desplegado en el marco de programas de acción afirmativa, ha constituido inicialmente un aparente cambio de paradigma, aunque con resultados limitados, reducidos a un énfasis discursivo y un efecto esencializador.

La negación de la condición pluricultural predominante en las sociedades latinoamericanas, constituye un legado colonial activo que estructura las relaciones sociales entre unos y otros y niega la existencia del *sujeto actor de la historia local*. Ello ha implicado la subalternización de modos de producción y cognición. (Mato, 2003) Esta historia, enraizada en los procesos normativos e institucionales de los estados, constituye la arena en la que se ha desplegado el debate en torno a las políticas culturales y educativas en la región. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas oportunidades para la transformación social.

Más de tres décadas de EIB en América Latina, han incidido en las reformas educativas en curso y el sistema de legislación. Sin embargo, estas políticas no han alcanzado para acotar las disputas entre las políticas educativas de los estados nacionales y las políticas culturales de los grupos étnicos, que a su vez son traccionadas por las definiciones de distintos organismos supranacionales. La incidencia e injerencia de estos últimos en el diseño, financiamiento y puesta en acción de las políticas educativas han sumado complejidad a estas discusiones, ya que son estos organismos los que promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones culturales, sustentadas en diversas concepciones del multiculturalismo muchas veces funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas⁷. Las políticas de EIB tampoco han alcanzado a articular demandas estratégicas tales como los derechos de los pueblos indígenas/originarios a la tierra, al reconocimiento de sus repertorios culturales y a una educación que los reconozca en igualdad de derecho.

Pese a ello, se observa que las redefiniciones en materia de educación intercultural constituyen parte de procesos de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración a lo largo del siglo XX y que se ha intensificado en las últimas décadas.

⁷ En referencia a Informe FLAPE Colombia, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007, citado en Díaz, Diez y Thisted, 2009.

La normativa con respecto a la cuestión de la educación intercultural en América Latina ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a marcos normativos en educación –leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, etc.- que progresivamente instalan, con diferentes denominaciones y concepciones, la cuestión de la educación intercultural.

Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, frecuentemente asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socio-económicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007)

En materia educativa se abren debates que ponen en cuestión la perspectiva homogeneizante de la escuela moderna y, bajo diferentes argumentaciones, proponen diferentes alternativas educativas que se construyan a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En estas iniciativas, sin duda uno de los temas clave, es la definición de quiénes enseñan, qué se enseña y cómo se regula el trabajo de aquellos que asumen este trabajo. Resulta relevante señalar que la formación docente sólo ha sido objeto de reformulaciones parciales que apunten en este sentido.

Las respuestas no son unívocas pero cabe alertar sobre muchas situaciones en las que se reeditan los procesos de subalternización imperantes en nuestras sociedades: el docente indígena –frecuentemente a cargo de la enseñanza de la lengua- no tiene un status equivalente que el resto de los docentes. Los debates sobre la “validación” de sus saberes, sobre su status profesional, las formas de su contratación, las tareas asignadas son algunas de las expresiones cómo, a veces, bajo discursos que enuncian reconocimientos, se sostienen prácticas que al mismo tiempo operan desjerarquizaciones.

b. La educación intercultural y la educación intercultural bilingüe en el debate argentino

Entre 1985 y 2005 la legislación argentina, en el orden nacional y provincial, incluyó dimensiones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, en el marco de la vigencia de los Derechos Humanos. Un momento socio-histórico signado por un conjunto de políticas públicas de reconocimiento de derechos sociales, culturales y políticos de distintos sujetos sociales que, hasta no hace más de dos décadas, habían sido negados y/o silenciados. Las reformas de la Constitución Nacional y Provincial en 1994, incluyendo derechos de las minorías étnicas y, más tarde, la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2007, que promovió la inclusión de la educación intercultural bilingüe constituyeron antecedentes significativos que favorecieron el desarrollo de otras propuestas educativas⁸.

Estos cambios en materia normativa no han tenido como correlato necesario mejoras sustantivas en las situaciones de vida, en el reconocimiento efectivo de los derechos y en la educación de los grupos subalternizados en América Latina. Un aspecto central que aun continúa pendiente es una educación intercultural que procure al mismo tiempo la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a otros que son considerados socialmente como legítimos y comunes.

En este sentido, es preciso resaltar que un proyecto político-social con perspectiva intercultural, debiera estar atravesado por iniciativas construidas entre el campo político y la arena pública, ya que la educación escolar no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Es importante destacar que las redefiniciones en materia de educación intercultural e intercultural bilingüe y el proceso de visibilización e inclusión en las normativas nacionales y educativas, están signadas por el protagonismo de las demandas y luchas de distintos movimientos y organizaciones como los sindicatos docentes como centros de estudios e investigación, en la construcción de iniciativas estatales.

En la Argentina, en la primera década del siglo XXI, se habían comenzado a generar políticas públicas en educación intercultural que, aún con muchas limitaciones, nombraron y procuraron garantizar derechos que hasta no hace más de dos décadas eran

⁸ Puiggrós, Adriana y colab. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.

invisibilizados y negados. Su inclusión, al igual que en otros países latinoamericanos, se sustenta en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer, 1993). Constituyen el fruto de disputas, de luchas encaradas muchas veces por los propios afectados y se articulan de modos complejos con los avances en otros espacios, como por ejemplo en el plano jurídico, con los movimientos indígenas y sus disputas por la tenencia de la tierra. El Estado argentino, continuó manteniendo políticas de unificación cultural y lingüística, privilegiando, a través de distintas estrategias, la legitimidad de una lengua particular por sobre otras que puedan circular por el territorio.

Las iniciativas de política educativa y también de las instituciones educativas construyeron distintas intervenciones, reconociendo esos límites, para hacer lugar a este nuevo mandato, reconocer la diferencia socio-cultural, aún cuando pareciera que el anterior, el de homogeneización, no ha sido desactivado.

Las disputas con la escuela homogeneizante no siempre han generado rupturas con las concepciones esencialistas y folklorizantes de la identidad y la cultura. Cuando las políticas públicas o las prácticas institucionales para atender la diferencia son focalizadas y compensatorias, cuando los repertorios culturales son sometidos a las lógicas y soportes escolares –como por ejemplo cuando se utilizan las lenguas indígenas para introducir a los niños y niñas en el castellano- podemos estar ante gestos de reconocimiento que no conmueven aquellos cimientos centenarios sobre los que se erigió la escuela, ponderando unos repertorios culturales sobre otros.

En estos escenarios, prevalecen distintas perspectivas sobre cómo trabajar con la diferencia que coexisten en el cotidiano escolar :

La primera parte de que reconocer la diferencia implica **visibilizar otros repertorios culturales, identificándolos como “culturas totalizadas”**. Se identifica al repertorio cultural hegemónico con “la cultura”, y se demarcan fronteras y establecen límites entre sus mitos de origen, tradiciones comunes, una memoria y una identidad que describe, define y separa el “nosotros” del “ellos”

Otras posiciones parten de que **la escuela debe respetar y valorizar positivamente aquellos repertorios culturales que niños, niñas y adolescentes portan**, sin que esto suponga diálogos ni alteraciones a aquello que propone. Frecuentemente los discursos y políticas educativas llaman al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa

para aceptar y respetar lo diferente bajo el rótulo de “tolerancia” reafirmando la posición subordinada del Otro (Neufeld y Thisted, 1999)

Pese al reconocimiento del derecho a la diversidad, estas perspectivas lo que procuran son iniciativas de asimilación del “Otro” a la cultura mayor y, pocas veces denuncian “los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos” (Diez y otras, 2007).

Finalmente, otras perspectivas parten de una visión de la **interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales**⁹, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas (Candau, 2002).

Estas diferentes perspectivas suponen construcciones sobre el trabajo docente que difieren entre sí. Estas definiciones pueden ser resultados de dinámicas políticas que se articulan de modos específicos con las propias biografías escolares y laborales docentes, configurando culturas magisteriales complejas.

III. Nuevos escenarios políticos, nuevos escenarios para la educación intercultural, nuevos desafíos para las culturas magisteriales.

En Argentina, el reciente cambio de gobierno ha supuesto un giro neoliberal en el norte de las políticas públicas en general y educativas en particular que parten de objetar las políticas económicas y de ampliación de derechos sociales y educativos desplegados en el gobierno anterior¹⁰. Las políticas aplicadas por el nuevo gobierno generaron otras reglas de juego en el plano económico –tales como la devaluación de la moneda, quita de retenciones al agro, a la minería y a los autos de alta gama, liberación del tipo cambiario, pago a los fondos buitres, apertura de importaciones, retracción de la

⁹ Este tema se retoma de la experiencia colectiva de trabajo en el marco de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que compartimos durante el año 2007. La perspectiva de educación intercultural aquí desarrollada fue trabajada en DIEZ, M.; MARTÍNEZ, M. E.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo, 2007, p.p. 58

¹⁰ El triunfo de Mauricio Macri (PRO) en las elecciones de fines del 2015 dio por cerrado un ciclo de doce años de gobierno del kirchnerismo (FPV) que sostuvo políticas preocupadas por la recuperación del papel regulador del Estado, el fortalecimiento del salario y el desarrollo de procesos de inclusión social y educativa

actividad económica que a mediados del 2016 entra en recesión, aumento de la pobreza, el fuerte incremento de las tarifas de los servicios públicos que ha dado lugar a muy significativos aumentos en los valores del gas, la luz y el agua, entre otras- al tiempo que, en plano político, se llevaron a cabo despidos masivos en el sector público, desmantelamiento y/o desfinanciamiento de programas vinculados a la ampliación de derechos, detención injustificada de importantes líderes políticos, que se suman otras como la aprobación de un nuevo protocolo de seguridad para el control represivo de las movilizaciones populares. Todas estas medidas permiten afirmar que en Argentina estamos ante una profunda reconfiguración del escenario social, político y económico que supone un retroceso histórico con efectos inmediatos en las instituciones sociales y educativas y en la vida cotidiana de los niños, niñas, jóvenes y adultos que a ellas asisten.

Los efectos de estas políticas en el plano del reconocimiento de las diferencias sociales y culturales pueden advertirse: al tiempo que no se desandan las legislaciones que dan lugar al reconocimiento de derechos a la identidad, se entronizan políticas que desconocen las desigualdades sociales y los diversos repertorios culturales. Se enfatizan políticas de evaluación estandarizada –de alumnos y docentes- que colocan parámetros a partir de los cuales se espera definir los niveles de logro, desconociendo puntos de partida y condiciones de producción de las prácticas. Se objetan políticas de inclusión social y, en su reemplazo, se ensalza el esfuerzo y el mérito, discursos escolares que vienen desde los momentos fundacionales del sistema educativo nacional, pero que en este escenario de creciente exclusión y aumento de la desigualdad y la pobreza - desprovisto de algún horizonte de inclusión posible- cambian su efecto.

En lo que respecta al trabajo docente, en este primer tiempo del nuevo gobierno, se vislumbra un discurso que por un lado, procura restablecer la autoridad “perdida”, de la mano de anuncios de proyectos de ley para sancionar a los padres que agredan docentes y de propuestas que alientan el “retorno” a una escuela tradicional, y al mismo tiempo, los coloca bajo sospecha de haber aplicado “pedagogías de la compasión” que han permitido aprobar grados a niños y niñas que no dominan ciertos saberes. Se alientan iniciativas que procuran desarticular a la docencia como sujeto colectivo, instalando premios materiales según calificaciones, asistencia, u otros criterios. Y, al mismo

tiempo, de manera fragmentaria, comienza a instalar la idea de que no sólo los docentes educan. También hay “emprendedores” que pueden estar al frente del aula.

En sintonía con iniciativas sobre otros sectores de trabajadores, se ha procurado evitar la protesta social del magisterio a través de fuertes descuentos salariales a quienes realizan medidas de fuerza.

El norte de estas políticas debe ser reconstruido con fragmentos de discursos, twitters, iniciativas en municipios, ya que además, muchas son definiciones que se asumen de manera fragmentaria, bajo el enunciado de propiciar la “descentralización”.

15

A modo de cierre y apertura

El proyecto escolar hegemónico en los orígenes del sistema educativo, en los términos en los que lo conocemos, se propuso la definición de los posibles, quedando algunas formas de construcción subjetiva dentro de lo que fue considerado como válido y otras, por el contrario, desconsideradas como posibles. Los docentes fueron contruidos, en el discurso oficial como hacedores de homogeneidad, como piezas clave en la construcción de un pueblo para la Nación, tarea que suponía desplegar un sinnúmero de estrategias ante una población que no identificaba a la Argentina como su patria y a las costumbres propuestas por la escuela como propias. Así la escuela esperó forjar, a través de sus docentes, estética y sensibilidades específicas en tanto y en cuanto produce, visibiliza y pondera positivamente modos de vida y también, estigmatizó otros modos de vida que fueron considerados como rémoras del pasado, prontas a desaparecer. Las diferencias fueron entendidas como déficits a superar, ocupan un espacio relevante en las preocupaciones escolares, y también son objeto de debates y políticas específicas que no siempre siguen los mismos derroteros.

Para establecer contacto con las poblaciones indígenas los docentes desplegaron una serie de iniciativas que tuvieron por objetivo sumar a los niños y niñas indígenas, descriptos como semi-salvajes pero astutos, como ignorantes pero solidarios, como atrasados pero también interesados en la escolaridad en algunos casos, que permitieran sortear los obstáculos con los que se encuentran: ausencia de edificios, poblaciones errantes, idiomas diferentes, tiempos breves de disponibilidad para la instrucción por la demanda de la mano de obra infantil.

Con el correr del siglo XX se fueron modificando normativas, pero no necesariamente las prácticas. Y esto deja abiertos interrogantes que creemos tienen que orientar tanto la investigación sobre el trabajo docente como el norte de las políticas públicas que se disputan.

¿Qué escuelas y qué puestos de trabajo docentes supone pensar escuelas que partan de pensar la interculturalidad para todos? ¿Puede la escuela, tal cual está organizada hoy, ser territorio fértil para prácticas educativas interculturales para todos y todas? Sin duda la experiencia escolar puede ampliar los horizontes de inclusión de otros repertorios culturales pero algunos rasgos de la forma escolar constituyen límites a la posibilidad de construir otras realidades. La graduación, las formas de gestión de los tiempos y los espacios a partir de criterios monolíticos, las diferentes jerarquías entre maestros provenientes de distintas experiencias formativas, los diseños curriculares construidos desde perspectivas que desoyen diferentes formas de construcción del conocimiento plantean límites sustantivos a la posibilidad de imaginar otra escuela. Además, la propia formación docente no pareciera haber habilitado la discusión sobre cuáles son los modos de trabajar en la diferencia y no a pesar de la diferencia, pese a los cambios que se han intentado en los últimos años.

En esta perspectiva la cuestión intercultural debe ser pensada como un aspecto integral de la política educativa y no como una intervención aislada. Es difícil construir y sostener por ejemplo políticas de reconocimiento de las diferencias y, a la vez, políticas estandarizadas de evaluación de la calidad tanto para evaluar el aprendizaje de los niños/as y jóvenes como los saberes de los docentes.

La diferencia cultural, hasta no hace mucho tiempo fue considerada un obstáculo insalvable para la escolarización y para el trabajo en el aula, un atributo que era necesario disolver o remover, comienza a ser reivindicada y objeto de iniciativas en el marco de políticas educativas que las nombran y empiezan a recuperar. Sin embargo esto acontece sin que se hayan debatido los alcances del histórico mandato de homogeneización ni se haya revisado en profundidad las formas en que tal cuestión se pone en acto. Así los docentes frecuentemente son construidos como responsables de llevar a cabo prácticas de reconocimiento de la diferencia en tramas institucionales que no han revisado estas cuestiones.

Pone sobre la mesa la necesidad de habilitar en la escuela, y en el conjunto de los órganos de decisión sobre la cuestión educativa un debate profundo sobre qué significa educar reconociendo los diferentes repertorios culturales en igualdad de dignidad y derecho.

¿Qué espacios de formación requieren prácticas docentes interculturales?

¿Cuál es el maestro que hace falta para una educación intercultural para todos/as, cuál es el maestro/a que hace falta para la EIB? Esta discusión sí ha tenido lugar, en alguna medida. Todos los docentes requieren de la misma formación, o por ejemplo, ¿trabajar en escuelas de sectores populares supone otros saberes?

Aquí las respuestas se bifurcan según el tipo de concepción de educación intercultural que se sostenga. Si pensamos en una educación donde el docente debe dominar los repertorios culturales de los alumnos los requerimientos formativos estarán dados por los sujetos destinatarios. En cambio si entendemos que educación intercultural supone poner sobre la mesa múltiples formas de entender el mundo que exceden las de los presentes en la sala de clases, los derroteros de la formación son otros.

¿Cómo pensar el trabajo de los docentes en la tensión entre el mandato de construir un común, que históricamente fue asociado a la idea de construir homogeneidad, y el del reconocer la diversidad social y cultural?

La tensión entre lo universal y los particulares en las definiciones de los alcances para la educación intercultural bilingüe y/o educación intercultural pareciera ser inevitable.

Interesa analizar los procesos de definición en torno a qué se enseña en la escuela. Definición que, al menos en parte se expresa en las decisiones curriculares, en las definiciones en torno a con qué materiales dotar a las escuelas, en las orientaciones de los temas de la formación docente continua, entre otras. Y a la vez al interrogar sobre qué se selecciona, qué se considera relevante como para ser enseñado en la escuela, sea necesario pensar que el curriculum supone siempre un debate más amplio que el de un texto prescriptivo en particular.

Bibliografía consultada

ACHILLI, Elena (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. una antropología en tiempos neoliberales* Laborde Editor; Rosario

- ANDERSON, Benedict (1991) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México
- BORDEGARAY, Dora y NOVARO, Gabriela (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social N° 19*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 101-119.
- CASTILLO GUZMAN, E. Y CAICEDO ORTIZ, A., (2007) *La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y Educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*. FLAPE.
- Díaz, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila, Buenos Aires
- DIAZ, Raúl, coord., (2003) *La interculturalidad en debate: aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina.
- DÍAZ, Raúl; María Laura DIEZ y Sofía THISTED (2009). *Educación e Igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*. CLADE. São Paulo, Brasil.
- DIEZ, María L.; MARTÍNEZ, María E.; THISTED, Sofía; VILLA, Alicia. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo, p.p. 58
- DUSSEL, Inés, (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy Algunas reflexiones y propuestas*. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- DUSSEL, Inés Y SOUTHWELL, Myriam (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta". Rev. El monitor de la educación. Ministerio de Cultura y Educación, Octubre.
- GELLNER, Ernest (1983) *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, 1983,
- HELG, A. (1990) *Race in Argentina and Cuba 1880-1930: Theory, Policies and Reaction*. En Graham, R (ed.) *The Idea of Race in Latin America 1870-1940*, Austin, University of Texas Press, pp. 37-69
- MARTÍN-BARBERO, Jesus (2002) "Jóvenes: comunicación e identidad" *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm>. Acceso: 09 Jul 2006.
- MATO, Daniel (2003). "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de 'estudios culturales latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido". En: WALSH, Catherine (Edit.). *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.
- MESSER, E. (1993). "Anthropology and Human Rights", en *Annual Review of Anthropology* 22. Pp. 221-49.

- PINEAU, Pablo y otros (2001): *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo, (2007) *Historia estética de la escolarización en la Argentina*, Proyecto UBACyT, Período 2008-2010
- PUIGGROS, A., (1994): Volver a educar, Alianza Editorial, Buenos Aires
- PUIGGROS, Adriana y colaboradores, (2007): *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Ed. Galerna.
- QUIJADA, Mónica, BERNAND, Carmen, SCHNEIDER, Arnd (2000): Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso, Argentina siglos XIX-XX. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROCKWELL, Elsie (1996) Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En: Levinson, Bradley A.U., Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (coords) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York, p. 301-324.
- SABATO, Hilda,(1992): "Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s" in: *Past and Present*, No. 136, August.
- SALESSI, Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. Buenos Aires, 1871-1914*, Beatriz Viterbo Editora.
- SEGATO, Rita (1991): «Uma Vocaçao de Minoria: A Expansão dos Cultos Afro-Brasileiros na Argentina como Processo de Re-etnização» en *Dados-Revista de Ciências Sociais* N° 34/2, Río de Janeiro.
- SEGATO, Rita (1998) “Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global” en Simposio Central del VIII Congreso de Antropología en Bogota, Universidad Nacional de Colombia, noviembre de 1997.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-194)*, Ediciones del Solar, Buenos Aires.
- TEDESCO, Juan Carlos, (1995): *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya.
- TERREN, E (2003): Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis* N°3, noviembre. Disponible en:
http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm