

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VII / Nro. 12
Abril- Mayo 2018

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 12 // Abril – Mayo 2018

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX

VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817>

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869>

En LatinRev

En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas
<http://miar.ub.edu/issn/2314-0488>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: ANDREA CORRADO VÁZQUEZ

VICE DIRECTORA DECANA: ALVARO JAVIER DI MATTEO

SECRETARIA ACADÉMICA: SUSANA NOEMÍ VITAL

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO: LAURA RODRÍGUEZ

SUBSECRETARIA: GABRIELA VILARIÑO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA –
GABRIELA CRUDER – PATRICIA DIGILIO – MÓNICA INSAURRALDE –
STELLA MÁS ROCHA – NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: SOLEDAD LUNA

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

† **SILVIA BRUSILOVSKY**, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

RUBÉN CUCUZZA, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MÉXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

BEATRIZ GUALDIERI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MARÍA JOSÉ VAZQUEZ, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 12

(2018)

INDICE

Editorial 11

DOSSIER “EDUCACIÓN INTERCULTURAL”

Presentación. Voces de la interculturalidad.
Beatriz Gualdieri y María José Vázquez 17

Reflexiones para una interculturalidad situada.
Beatriz Gualdieri y María José Vázquez 22

Trayectorias expresadas en relatos de vida: diálogo con Marta Tomé.
Interculturalidad y educación, una construcción colectiva.
Ziomara Garzón y Lila Scotti 40

Formación docente para una educación bilingüe intercultural: notas desde
el Chaco.
Virginia Unamuno 56

Acciones educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires.
Marcela Lucas 81

La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela
del conurbano bonaerense.
Verónica Hendel 107

Interculturalidad y Trabajo Social. Reflexiones desde la práctica.
Viviana Babington 125

De la comunidad indígena a la comunidad educativa: la formación docente
EIB como un camino de (des)encuentros con la cultura y la identidad en la
Amazonía peruana.
Ana Inés Corzo 149

Movimientos sociales y Educación. Resonancias desde México.
Patricia Medina Melgarejo 169

La niña, la hamaca y el árbol (relato breve).
Moirá Millán 206

COMENTARIOS DE LIBROS

Juan Vasen “¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan” María Fernanda Pighín	211
---	-----

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	219
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	223
Posgrados de la UNLu de interés para educadores	233

Editorial

En estos días nos dejó quien fuera la primera Editora de la Revista, Silvia Brusilovsky, por ello queremos dedicar la Editorial solamente a su figura e influencia sobre quienes conformamos el Departamento de Educación. Especialista en Educación Popular, reconocida en el ámbito nacional e internacional, Silvia imprimió a la Revista su carácter crítico y plural a través de su formación y experiencia.

Además de una querida compañera, formadora de formadores, nos dejó alguien que sabía proponer enormes desafíos, entre ellos, desnaturalizar el sentido común y las prácticas de los educadores. Sin pretensiones de “verdad” ni “intenciones prescriptivas”, tal como ella misma presentaba uno de sus valiosos trabajos de investigación en la Universidad Nacional de Luján, fue pionera en la búsqueda de articulación *“entre las formulaciones teóricas críticas y las propuestas de acción que orientan las prácticas cotidianas de los docentes, como intelectuales transformativos”*.¹

Su llegada a la Universidad, en plena reapertura democrática, imprimió a la carrera de Ciencias de la Educación y a la Educación de Adultos una profundidad teórica valorada por quienes tuvimos la fortuna de compartir sus clases, conferencias o investigaciones.

Su participación en el diseño de la carrera de Ciencias de la Educación tuvo la enorme importancia de la orientación de Educación de Adultos y del desarrollo de proyectos de formación de estudiantes. Sus mayores esfuerzos estuvieron puestos en articular las experiencias de campo y las reflexiones teóricas, para formar educadores comprometidos con la realidad. Esta fue, podemos decir sin temor a equivocarnos, la mayor preocupación de su vida profesional que supo sembrar y difundir.

¹ Brusilovsky, S. (1992) *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, Bs As.

Sus análisis críticos de las políticas públicas en la educación secundaria de adultos, las propuestas para problematizar las orientaciones pedagógicas de los docentes, el análisis de las propuestas alternativas, como la de bachilleratos populares, fueron parte importante del campo de producción de conocimientos, en un área que siempre requirió dedicación profunda y compromiso político-pedagógico, tal como entendió Silvia el trabajo de educar a lo largo de su vida.

Como Editora de la Revista Polifonías del Departamento de Educación de la UNLu, asumió la tarea de dar institucionalidad a la publicación y compartir generosamente con el Consejo Editorial criterios para construir cuidadosamente un producto crítico y diverso.

En la Maestría en Política y Gestión de la Educación pudo aportar, desde la dirección de tesis, la clave de la investigación social, cosas que marcaron nuestra formación: estar abiertos a descubrir aquello que no esperamos, a conceptualizar y confrontar con nuestros “a priori” o con nuestras hipótesis sobre lo que estudiamos, asumirse en la confrontación permanente que no busca confirmar sino construir conocimiento, ¿si no para qué investigar? fueron algunas de sus recomendaciones en el momento oportuno.

Nos va a acompañar siempre su mirada cómplice, en las clases o reuniones donde estudiantes y egresados de Ciencias de la Educación solíamos abusar de la crítica, elevándola a ultranza y nos convertíamos en “criticones”. Con una sonrisa siempre, aún en los grandes disensos que le tocó enfrentar en su trabajo durante épocas adversas para el pensamiento constructivo.

Para despedirla, comprometemos una vez más nuestro trabajo en las aulas de la escuela y de la universidad públicas y renovamos nuestro compromiso con su defensa ineludible a través de la vigencia de su pensamiento.

A continuación, invitamos a nuestros lectores a recorrer el número dedicado a la problemática de la interculturalidad y la educación, coordinado por dos especialistas Beatriz Gualdieri y María José Vázquez, quienes con su presentación nos eximen de mayores detalles sobre tan importante temática.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Dossier “Educación intercultural”



Voces de la interculturalidad

La interculturalidad engloba diferentes y contradictorios sentidos y voces que reflejan múltiples tensiones subyacentes en discursos y prácticas. En este número dedicado al tema, buscamos acercar una perspectiva que, entendemos, aporta a la construcción de proyectos pedagógicos y políticos de transformación social. A 100 años de la Reforma Universitaria también nos sentimos especialmente interpeladas para pensar nuestro espacio cotidiano de intervención, la universidad, institución que legitima conocimientos, identidades y prácticas.

Concebimos este número como una oportunidad para visibilizar las diversidades que atraviesan la perspectiva intercultural, como forma de confrontar las miradas homogeneizadoras y fragmentarias de la realidad. En tal sentido, convocamos a voces que permiten abrirnos hacia distintas dimensiones y aportan a una visión amplia y situada con sujetos históricos en el centro. Así, los textos que presentamos en este número de Polifonías incluyen experiencias significativas que hacen a la construcción de un proyecto de interculturalidad desde diferentes y complementarios ángulos.

El espacio institucional donde se originan nuestras preguntas, reflexiones y prácticas alrededor de la “interculturalidad” es el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). La creación del Área en 1999 tuvo el propósito de pensar y actuar la educación considerando las especificidades que conllevan los contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios. Entendiendo que la educación siempre ha constituido tanto un lugar de construcción de identidades, como en la reproducción de hegemonía. Los contextos indígenas nos permiten así una interpelación profunda de los parámetros establecidos. Sin embargo, las problemáticas que nos ocupan, así como las reflexiones y propuestas que se sustentan y se construyen junto con los actores socioeducativos, no tienen naturaleza focalizada en un grupo (indígenas) y/o una dimensión (étnica), sino que abarcan a múltiples y heterogéneos sectores

sociales afectados por la organización social asimétrica de la diversidad desde la hegemonía. Es en tal sentido que consideramos el enfoque intercultural como pertinente para toda la sociedad, como una perspectiva desde donde pensar y actuar.

La propuesta del Área integra dialécticamente investigación, extensión y docencia¹, instancias que suelen ser percibidas como separadas y que, a nuestro entender, conforman un mismo cuerpo indivisible, orgánico, en el que cada una de sus partes es indispensable para el funcionamiento del todo. El trabajo prioritario en acciones de extensión, que interactúan con nuestras actividades de docencia en asignaturas para diversas carreras de la UNLu, nos ha ido proporcionando amplias posibilidades de construir conocimientos situados sobre acciones, representaciones, discursos, que circulan en nuestra sociedad alrededor de la diversidad sociocultural y los distintos modos de abordaje pedagógico.

Cabe señalar que, desde las últimas décadas del siglo XX, en Argentina la normativa legal reconoce el derecho a una educación “intercultural bilingüe”, directamente vinculada con el reconocimiento de los pueblos indígenas². La Ley de Educación Nacional N°26.206/2006, vigente, contempla la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Capítulo XI- Art. 52, 53, 54). Leyes provinciales se articulan con las especificidades de los contextos y sustentan, en distinta medida, experiencias concretas y situadas. De la mano de la normativa se implementan en distintos lugares del país experiencias escolares dirigidas a la población indígena que son caracterizadas como interculturales y bilingües³. En los últimos años, las propuestas de educación intercultural han ido extendiendo

1 Para información detallada sobre el recorrido del Área, ver nuestro sitio www.intercultural.unlu.edu.ar

2 Las leyes nacionales Ley N° 23.302/85 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes (promulgada 1989); Ley No 24.071/92, Ratificación del Convenio 169 de la OIT “Sobre los pueblos indígenas y tribales en los Países Independientes” de 1989; la Constitución Nacional de 1994 (vigente), Art. 75, inc. 17; la Resolución N° 107/99 C.F.C.y E., son parte del marco normativo nacional para las propuestas de educación intercultural.

3 Véanse, por ejemplo, las compilaciones de experiencias: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004 Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Proeib Andes-Unicef, Buenos Aires, Argentina; García, Stella Maris y Mariana Paladino (comps.) 2007. Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Editorial Antropofagia, Buenos Aires; Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comps.) 2010. La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Noveduc, Buenos Aires; Novaro, Gabriela (coord.) 2011. La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes Biblos, Buenos Aires.

su alcance a otros contextos de nuestra sociedad, involucrando otros grupos y actores sociales.

Para este número, que entendemos como una apertura de la Revista Polifonías alrededor de estos temas pedagógicos, convocamos a compañeras que adoptan diversos puntos de vista y disciplinas, que articulan diferentes dimensiones de la realidad y que se reconocen como parte de distintas tradiciones, en las que sustentan sus palabras, y proponen nuevas perspectivas para enriquecer las miradas. En esta convocatoria no buscamos “fidelidad” a ninguna ortodoxia sino simplemente, junto a Freire, la permanente búsqueda de coherencia. Una coherencia que acerque los decires y los haceres, los pensamientos y los sentimientos. Tampoco buscamos novedades, sí pensamientos que nos enriquezcan y nos problematicen. Buscamos promover y acompañar un debate abierto, generoso, entre compañeros.

Como apertura de este número de Polifonías, presentamos un texto de nuestra autoría donde nos “colocamos” (como dijera Hugo Zemelman) en nuestros lugares de búsqueda y construcción en y para una interculturalidad situada.

La voz de Marta Tomé, a partir de una entrevista realizada por Ziomara Garzón y Lila Scotti, recupera una mirada histórica, desde el propio recorrido de una precursora del trabajo pedagógico con pueblos indígenas, que fuera profesora de la UNLu y creadora del AEIEA. Marta revisa la historia y reflexiona sobre las tensiones y desafíos en diferentes momentos y contextos sociolingüísticos y culturales. Su recorrido muestra los movimientos reflexivos de esta construcción de la interculturalidad situada en nuestro país, más allá de la focalización en un grupo.

Virginia Unamuno aporta un análisis de la formación docente de maestros/as indígenas para las escuelas de EIB en el Chaco, provincia precursora en formación para la educación intercultural y que cuenta con un corpus normativo innovador al respecto. Desde la perspectiva sociolingüística, la autora analiza las ofertas formativas existentes para la EIB en el Chaco, visibilizando las tensiones y sentidos construidos por los actores involucrados en tales procesos de formación.

El trabajo de Marcela Lucas, profesora en escuelas secundarias y profesorados del conurbano bonaerense y referente de EIB en la provincia de Buenos Aires, proporciona información sobre normativa y propuestas interculturales en educación en el territorio provincial. Este panorama permite visibilizar los alcances y naturaleza tanto de las acciones, en muchos casos poco difundidas, que se vienen desarrollando, como de las políticas que dan marco a la educación intercultural en nuestra provincia.

Viviana Babington, trabajadora social egresada de la UNLu, presenta un análisis de su práctica en el ámbito de la salud. Entendemos que el Trabajo Social tiene una intención pedagógica en tanto parte de una mirada “normalizadora” que lo aproxima al trabajo escolar. Sus reflexiones contribuyen al pensamiento situado de la interculturalidad.

Verónica Hendel, socióloga investigadora del Conicet, se centra en un contexto atravesado por las tensiones identitarias en el conurbano bonaerense, el barrio conocido como “Fuerte Apache”. En un trabajo realizado con estudiantes de escuela secundaria, analiza representaciones sociales vinculadas a la “diversidad cultural” y la “interculturalidad” relacionando la condición migrante de muchos jóvenes y familias y las representaciones sociales escolares.

La presencia latinoamericana, de esta AbyaYala en que habitamos, nos acompaña con voces de Perú y de México.

Ana Inés Corzo Arroyo, socióloga y educadora peruana, analiza la situación de estudiantes indígenas amazónicos en un proceso de formación docente en EIB, visibilizando las problemáticas socioculturales desde la voz de los mismos sujetos. El trabajo muestra la potencia pedagógica de las narrativas autobiográficas en el marco de un programa precursor en nuestro continente, el Formabiap, que lleva ya 30 años de co-gestión intercultural (movimiento indígena, instituto de formación docente estatal, ONGs) y que se propone, desde sus inicios, un modelo “no civilizatorio” de educación.

Patricia Medina Melgarejo, antropóloga, educadora e investigadora mexicana, trae a nuestro contexto un detallado recuento de la construcción identitaria

intercultural en el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNT) de Oaxaca (México), así como “Otras maneras de Investigar” para comprender los alcances y dimensiones del espacio de apertura que producen los propios movimientos sociales en su andar y actuar en Rutas Pedagógicas.

Cerramos esta publicación con la voz de Moira Millan, escritora y luchadora social mapuche, *weichafe* del Lof Pillan Mahuiza (Chubut, Argentina), impulsora de las Marchas de Mujeres Originarias por el Buen Vivir y del Parlamento de Mujeres Originarias y coautora del film “Pupila de mujer”, quien desde un breve relato nos permite acceder al mundo del *sentipensar* indígena.

Agradecemos a quienes nos acompañaron con sus aportes, experiencias, análisis y reflexiones permitiendo abrir una serie de perspectivas por donde transita la interculturalidad, para así construir este camino hacia “un mundo donde quepan muchos mundos”⁴.

Esperamos que la lectura de los trabajos aquí publicados genere en nuestros lectores y lectoras algunas respuestas y, por qué no, nuevos interrogantes, propiciando así nuevas instancias de debate e intercambios, de construcción de conocimientos.

Beatriz Gualdieri – María José Vázquez
Coordinadoras
Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen
Mayo, 2018

4 Ejército zapatista de liberación nacional.

Reflexiones para una interculturalidad situada

Beatriz Gualdieri

María José Vázquez

Recibido Noviembre 2017

Aceptado Febrero 2018

Resumen

En este texto nos proponemos profundizar en distintos sentidos del concepto interculturalidad analizando tensiones y debates subyacentes. Para ello, hacemos una reflexión histórica y sociocultural derivada de un recorrido del pensar-hacer situado que nos permite construir una perspectiva crítica, con el foco puesto en lo que queda fuera del discurso de lo intercultural así como en las matrices epistémicas que sostienen esta exclusión en nuestro continente. Analizamos también un conjunto de interpelaciones y desafíos del orden de lo conceptual y metodológico producto de nuestra actuación en un proyecto universitario articulado de investigación-docencia-extensión.

Palabras clave: Interculturalidad – Hegemonía – Matrices – Eurocentrismo – Educación

Reflections for a situated interculturality

Abstract

In this text we intend to delve into different senses of the concept interculturality analyzing underlying tensions and debates. To meet this objective we make a historical and sociocultural reflection derived from a situated thinking-doing journey that allows us to build a critical perspective, with the focus on what is left out of the intercultural discourse as well as in the epistemic matrices that

sustain this exclusion in our continent. We also analyze a set of conceptual and methodological interpellations and challenges that are the result of our praxis in an articulated research-teaching-extension university project.

Key Words: Interculturality – Hegemony – Matrices – Eurocentrism – Education

Sobre la crisis del pensamiento civilizatorio

Hablar de cultura(s) y educación supone involucrarnos en una revisión crítica de las condiciones epistémicas que subyacen a nuestros abordajes de la realidad. Hace ya más de una década, Eduardo Grüner advertía sobre la necesidad de pensarnos, en estas épocas de crisis civilizatoria del capitalismo, poniendo en el centro a la cultura:

El contexto es todavía de profunda incertidumbre y desorden, y sería excesivamente audaz arriesgar una dirección precisa del nuevo proceso. Pero no cabe duda que están sentadas las condiciones para repensar críticamente la cultura, para recrear una cultura crítica, con todo el nivel imprescindible de (relativa) autonomía y especificidad, pero también con un nuevo impulso de puesta en evidencia del carácter conflictivo, de campo de batalla, de la esfera cultural (Grüner, 2003: 12).

En el plano de las ciencias, del arte, de la subjetividad humana, reconocemos manifestaciones que (con)mueven los cimientos de la Modernidad. Este momento nos pone en la urgente necesidad de reflexionar-problematizar “verdades” instaladas que pretenden ser universales y que están siendo revisadas y cuestionadas, como las categorías de *progreso, naturaleza, humanidad, género, familia, representatividad*, etc.

Son estas aparentes verdades las que constituyen nuestra matriz cultural, paradigma hegemónico eurocéntrico, que se sustenta en determinadas premisas: unicidad, universalidad como única posibilidad, idea de historia determinista,

camino evolutivo único. Este paradigma reproduce y naturaliza como universales concepciones no situadas, temporalmente descontextualizadas, sin tiempo ni lugar, ni sujeto. Así, los conceptos resultan despojados de su humanidad, de la diversidad e historicidad que les subyacen, tornándose generalizaciones vacías que apuntan más a la forma que al contenido y, sobre todo, a la uniformidad. Un método de pensamiento fundado en el principio de disyunción del objeto de la realidad, que lo aísla de su ambiente y del observador con la ilusión de conocerlo así de modo “científico”; el conocimiento, de esa manera, es des-subjetivado (Lander, 2000).

La concepción moderna de conocimiento, ligada fuertemente a la racionalidad instrumental, dejó fuera el reconocimiento y desarrollo de otras posibles construcciones existentes. Desde la racionalidad, el ser humano devenido en sujeto construye el objeto de conocimiento, al que se adjudica carácter de universal, estableciéndose una relación cosificante. Instalada la ciencia como único saber legítimo, en base al cual se fue organizando la vida social, se produjo el despojo de los saberes que constituían a esos seres humano, saberes construidos en la experiencia cotidiana. No solo se produjo el reemplazo de estos saberes, sino también la negación y la subvaloración, frente a la labor de los científicos, lesionando así subjetividades y convirtiendo al sujeto en objeto.

Prevalció *UNA realidad*, lo que obstaculizó la comprensión de su complejidad. De este modo, la intervención de los sujetos en la dinámica social y en la construcción de la historia se desdibuja. En esta lógica “mecanicista”, donde los sujetos quedan absorbidos por las generalizaciones, también los efectos, sociales y culturales, son afectados por el modo pretendidamente universalizante instaurado por la ciencia moderna. Como señala Alcira Argumedo,

la afirmación de que existe ‘una naturaleza humana universal’, un hombre abstractamente homogéneo, carece de bases históricas y se muestra como la típica pretensión de las culturas dominantes que buscan extrapolar sus propias identidades al conjunto del género humano (1993:191).

En este proceso se cristalizó un pensamiento que universalizó lo particular, eternizó lo histórico y naturalizó lo social.

La negación del sujeto y la construcción del *UNO* afianzan un pensamiento que se caracteriza por su unidireccionalidad, atemporalidad y ahistoricidad. Esa matriz de *lo único*, que se expresa en las concepciones de saber, historia, cultura, civilización -en singular como las únicas posibles-, es la base del pensamiento dominante de la Europa Moderna, que niega los *otros* sujetos (africanos, asiáticos, americanos), imposibilitando pensarlos en sus particularidades, sus pensamientos, sus complejidades. Como dice el psicólogo social indio Ashis Nandy (citado por Escobar, 2007:375): “Occidente está ahora en todas partes, dentro y fuera de Occidente: en las estructuras y en las mentes”.

Frente a ello, sostenemos con Alcira Argumedo (1993:79) la necesidad de reconocer, en nuestro continente, la existencia de una matriz de pensamiento con particularidades, que Argumedo denomina “matriz de pensamiento popular latinoamericana”. La negación de nuestra matriz

“...vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y oprimir (...) La realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos.” (Díaz Rivas, 2005:125).

Según Zemelman y Quintar, se instituye así una “pedagogía del bonsái”:

Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho ‘cuidado’ y con mucha ‘suavidad’ la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento (Díaz Rivas, 2005:124).

Penetrando en las distintas áreas del conocimiento, el pensamiento occidental produjo, como dice Edgardo Lander (2000), entre otros efectos la naturalización de las relaciones sociales injustas y de las formas de comprender y explicar *la realidad*. Claramente lo expresa Adolfo Pérez Esquivel cuando señala que “El monocultivo más peligroso es el de las mentes” (Schijman, 2018).

En la Argentina, determinados por el concepto de Estado-Nación, que se basa en la premisa de unidad (un territorio, una identidad, una lengua, una historia)

y en un ideal marcado por las ideas de civilización (la occidental y cristiana) y progreso,

“[n]acionalizar significó aquí moldearla en una especie de ‘etnicidad ficticia’ férreamente uniformizada. El sujeto nacional tuvo que moldearse en un perfil neutro, vaciado de toda particularidad” (Segato, 2007: 30).

Las diversas concepciones vinculadas con conocimiento y aprendizaje se reflejan y frecuentemente se reproducen en las prácticas educativas. La crisis expuesta pone, entonces, en jaque a las instituciones y a los supuestos y *verdades* que sostienen al sistema educativo, también en crisis.

Es por eso que nos planteamos la necesidad de la reflexión sobre cómo construimos *la realidad*. Se torna fundamental la revisión de nuestros parámetros de pensamiento y nuestras experiencias acumuladas, historizando con vistas a una *desnaturalización* encaminada a la reflexión crítica y a la acción y problematizando la propia cotidaneidad y la práctica simbólica y material. Es desde esta exigencia que sujetos y realidades nos fueron interpelando, creando así la posibilidad, no sólo de articular todas las voces, sino también de comprenderlas como sujetos sociales colectivos con conciencia de quiénes somos, de dónde venimos y qué mundo queremos. Recobramos aquí las voces de José Carlos Mariátegui con su exhortación a no ser “ni calco, ni copia” y de Simón Rodríguez cuando manifestaba que “inventamos o erramos”.

Sobre los debates y tensiones

La idea de *interculturalidad* viene siendo asumida por actores y con sentidos muy diferentes, por ello es debatida en diversos espacios institucionales, académicos, políticos y comunitarios. Es así que, tanto los fundamentos y propósitos como los actores y situaciones que involucra le otorgan un carácter controversial, no siempre evidente en los discursos y las prácticas. Este concepto, tan polisémico y en boga, está en el centro de nuestra tarea de intervención desde y en la universidad.

Asumir la interculturalidad implica, entonces, considerar sus múltiples significados, revisando la especificidad de estos, contextualizándolos, para así poder desplegarlos desde nuestra historia y contexto, desde nuestras propias culturas y experiencias.

Nuestro continente, en sus más de 30.000 años de poblamiento, es un territorio que reconoce una historia de relaciones inter-étnicas donde la diversidad cultural y lingüística es parte constitutiva de su origen. En los últimos cinco siglos de genocidios y resistencias, la afirmación y/o el ocultamiento de identidades ligadas a tales diversidades se dieron en el marco de relaciones de poder asimétricas, de subordinación y exclusión, de racismo más o menos encubierto, aún vigentes.

En América Latina,¹ la noción de *interculturalidad* aparece en la década de 1980 ligada a propuestas educativas destinadas a los pueblos indígenas. La dimensión cultural se agrega a la lingüística: hasta entonces la *educación bilingüe* era una forma “desocial”, de asimilación cultural de los pueblos indígenas mediante el uso de sus lenguas como puente para la castellanización y alfabetización. Según Tubino (2005:87-89) estas propuestas surgidas a fines del siglo XX tienen como ejes el fortalecimiento de las identidades, la construcción del diálogo cultural y el replanteo de la relación de la cultura nacional, mayoritaria y hegemónica, con las culturas de los pueblos indígenas. Así, en distintos países del continente² se desarrollan experiencias más o menos integradas en las propuestas políticas estatales, generadas por las luchas de los pueblos originarios por una educación apropiada a sus necesidades y expectativas y articulada con los reclamos por el territorio donde producir y reproducir sus prácticas culturales y afirmarse identitariamente.

Adentrarnos en la naturaleza de las relaciones *interculturales* nos abre a los sentidos que subyacen al concepto y que podemos reconocer en discursos, proyectos y prácticas concretos. Son frecuentes concepciones donde el conflicto y las condiciones de poder y dominación permanecen ocultos porque parten de la premisa de una “integración superadora”. Estas perspectivas más bien compensatorias no profundizan en el conflicto confinando el concepto a un

1 En otras regiones del mundo, como Europa, la idea de interculturalidad se vincula básicamente con la inmigración.

2 Para una revisión actualizada de la educación indígena en América Latina, véase López y Sichra, 2016.

sentido discursivo, ya naturalizado. Según Walsh (2012) se trata de abordajes, por un lado “relacionales”, que hacen hincapié en el contacto e intercambio entre culturas; por otro, “funcionales”, que apuntan al reconocimiento e inclusión social, propugnando diálogo, tolerancia, convivencia, etc.

La *interculturalidad* puede, entonces, ser una fórmula vacía, un término políticamente correcto que actúa como uniformador de las propuestas nacionales apelando a la integración ante un pluralismo “tolerante”. Esta concepción, a su vez, funciona como un eslogan en el discurso público que pretende, ante los organismos internacionales, dar fe de una propuesta “integradora” logrando así un consenso rápido que obvia los conflictos y tensiones subyacentes.

Una tercera perspectiva, de índole crítica, viene construyéndose en América Latina directamente vinculada con las luchas, necesidades e intereses de los grupos socioculturales dominados. Esta interculturalidad crítica tiene en su raíz la problematización del poder y de la “racialización” de las diferencias en interrelación con el capitalismo y constituye un proyecto político, social, ético y epistémico que pretende la transformación de la matriz colonial de nuestro continente (Walsh, 2012).

La interculturalidad crítica se conecta, entonces, con la “descolonización” que, pensando “desde” y “con los otros”, intenta crear una nueva razón y humanidad que revierta la idea del eurocentrismo del conocimiento; la valoración de la razón por sobre el sentir-hacer como signo de humanidad; la colocación del hombre por sobre la naturaleza. (Gualdieri y Vázquez 2013: 54).

Sobre las interpelaciones

Los debates sobre la idea de *interculturalidad* se fueron tensionando en nuestras prácticas y reflexiones. Fuimos encontrándonos con interpelaciones, tanto del orden conceptual como del metodológico, que compartimos a continuación.

Interpelaciones del orden conceptual

Sobre inter/pluri/multi-culturalidad: Una inicial distinción que nos permite posicionarnos ante la diversidad cultural y su reconocimiento e intervenir se presenta entre interculturalidad y multiculturalidad. Entendemos que la idea de “lo multicultural” expresa una especie de fotografía estática de una sociedad donde coexisten, con límites claros, múltiples culturas, homogéneas y cerradas, una descripción que metafóricamente podemos vincular con la idea de un mosaico de culturas. Como el propio prefijo lo indica, *multi*-refiere a cantidad, cuantifica entidades. Consideramos que es una categoría básicamente descriptiva, cuyo uso podría conllevar el riesgo de fijar las diferencias culturales naturalizando fundamentalismos y desigualdades. Cabe señalar que las corrientes ideológicas multiculturalistas se originan en el mundo anglosajón, en sociedades “de inmigración”, reivindicando el derecho a la diferencia y apuntando a la implementación de acciones afirmativas destinadas a minorías étnicas (Dietz, 2012).

Otra idea afín es la de pluriculturalidad, que implica *muchos* coexistiendo, una pluralidad de culturas que conviven en un territorio, no necesariamente en interrelación aunque sí en reconocimiento mutuo. Cabe señalar que las perspectivas y tradiciones desde las que se utilicen, hacen que exista una superposición en el uso de pluricultural / multicultural, en tanto términos descriptivos. Dado que el uso lingüístico, entre otras funciones, sostiene y construye realidades, la tensión terminológica excede un mero asunto de “palabras” y requiere la explicitación de los sentidos que subyacen.

Entendemos que los contextos pluri/multiculturales en los que la vida social se desarrolla son un dato de la realidad: resulta casi natural, en la actualidad, reconocer la coexistencia de pueblos y comunidades diferentes, con tradiciones y ritmos históricos propios, en los territorios de la mayoría de los estados-naciones. Y es en ese escenario que pensamos la interculturalidad.

La interculturalidad, por su parte, se define por la interacción, comunicación, diálogo entre personas y grupos identitarios. Hablar de comunicación y diálogo en nuestro tiempo y espacio nos plantea el desafío de revisar cuánto de interacción, de comunicación ponemos en juego en una coyuntura donde prevalecen meros vínculos de conexión.

Sobre lo intracultural: En el proceso de construcción de relaciones interculturales una tensión aparece, en la práctica, que implica los efectos hacia el interior de los grupos que se relacionan. En contextos en que, como ya dijimos, las relaciones sociales están fuertemente marcadas por asimetrías teñidas por un pensamiento hegemónico colonizado y racista, nos preguntamos:

¿Cómo articular la construcción intercultural con la dimensión intracultural? ¿en qué sentido y desde qué acciones la interculturalidad abona los procesos de revitalización y fortalecimiento cultural, lingüístico, identitario de los grupos históricamente dominados? ¿qué acciones apuntan a potenciar sujetos “erguidos”, como propone Zemelman³?

Cabe señalar que esta preocupación por la *intraculturalidad* se expresa, por ejemplo, en documentos como la Constitución y los lineamientos educativos del Estado Plurinacional de Bolivia⁴ que incluyen estos dos principios como concomitantes y necesarios para una transformación descolonizadora.

Sobre la diversidad cultural: La interculturalidad constituye una posibilidad de comprender la diversidad sociocultural, expresión de la coexistencia real o simbólica de sujetos sociales diferentes y diversos, con historias y experiencias colectivas e individuales propias.

La diversidad cultural ha existido siempre. En nuestra sociedad se ha dado en relaciones asimétricas, desde un lugar de *mayoría*, de superioridad, de verdad ante una *minoría*⁵ dominada considerada carente, inferior, que hay que salvar, colonizar, educar y sólo quienes se adaptan – integran son aceptados por el bien de todos, incluso por el bien del “diferente”. Este patrón civilizatorio, que durante más de 500 años universalizó una única manera de ver, vivir y entender el mundo,

3 En Díaz Rivas (2005:12), Zemelman y Quintar rescatan el concepto de “sujeto erguido” que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta

4 Fuente: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html>

5 En la sociolingüística, especialmente catalana y vasca, se acuñó el término “minorizado”, para evidenciar la operación histórica sobre lenguas que, por las presiones políticas y/o sociales, tienen un uso restringido.

fue naturalizado a través de un modelo de conocimiento impregnado por patrones culturales que machacan hasta que aparecen como naturales, destruyendo otras opciones culturales y convirtiéndose en la única opción posible. Bajo esta idea se defiende una igualdad homogeneizadora que asimila a las otras desde una cultura superior mayoritaria. Surge así el discurso de la tolerancia, desde una posición privilegiada, dando un permiso al otro para ser. Nos interrogamos:

¿En qué lugar ponemos a la diversidad cultural? ¿es un problema, como frecuentemente se expresa? ¿es un derecho a ser, a (re)producirse culturalmente? ¿es una “riqueza” que hace a toda sociedad?

Entonces cuando hablamos de “atención a la diversidad”:

¿Qué queremos decir con “diversidad cultural”? ¿de quiénes hablamos? ¿de los diversos, los otros, los diferentes, los desplazados de la “normalidad”? ¿No somos todos parte de esa diversidad?, ¿por qué resulta que los diversos son los otros? ¿quién es diferente de quién? ¿cuáles diferencias nos atraviesan? ¿cuánta diversidad nuestras matrices nos permiten ver en la realidad? ¿cómo aprehendemos las diversidades de nuestras sociedades?

Al mismo tiempo, en nuestro contexto, atravesado por desigualdades estructurales, propuestas como *educación multicultural* o *educación antirracista* no buscan interacción real entre culturas, sino simplemente reconocer diversidad de culturas sin el derecho a la libre expresión de las identidades. Sigue imperando un proyecto asimilacionista cuyas percepciones y discursos identifican igualdad con homogeneidad y plantean una relación antinómica entre igualdad y diferencia. Nos preguntamos, entonces:

¿Cómo tener en cuenta que igualdad no es lo mismo que homogeneidad? ¿cómo reconocer que la antinomia no es igualdad – diferencia, sino igualdad - desigualdad?

Sobre lo universal: Cuando hablamos del carácter hegemónico del pensamiento occidental, hablamos de su presentación como universal, como “la” cultura, silenciando o degradando a otras.

Las culturas que habitan el planeta entrañan distintos modos de vida y de pensar y vivir un tiempo y un espacio, y son un elemento fundamental de la realidad humana y de las comunidades. No reconocerlas es violencia con mayúscula, ya que somete y destruye, al punto que termina por afirmarse una única cultura posible, una única opción. Por eso se hace necesario “situar el pensamiento en su contexto y evitar las abstracciones universalizadoras”, como dice Panikkar (2006: 99).

Cuando nos referimos a “valores universales” afirmados por todos los grupos sociales y culturales como expresión de un proyecto de humanidad, nos preguntamos:

¿Cómo se construye esa universalidad? ¿quién define los valores que son para todos? ¿cómo se llega a esa definición? ¿a través de qué procesos y mediaciones? ¿en qué nos fundamentamos para defender esa universalidad?

Desde esa universalidad, cabe preguntarse también sobre las implicancias de la actual tendencia de los organismos internacionales y de las multinacionales a intervenir en la política local patrocinando los derechos de las diferentes culturas, catalogando cuáles conflictos y reivindicaciones son correctos y arrogándose el poder de promocionar y descalificar.

Interpelaciones del orden metodológico

En nuestra práctica, es una constante la articulación de investigación-docencia-extensión, direccionada a la construcción de conocimiento situado que aporte nuevas miradas al campo sociopedagógico. Para ello, entendimos necesario realizar indagaciones tendientes a sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores, recurriendo a lecturas problematizadoras de discursos y

realidades. Teniendo en cuenta que las ciencias sociales forman parte del orden civilizatorio que naturaliza una única forma de ordenar la vida, nos encontramos con la dificultad de abordarla desde conceptos y teorías que devienen del orden imperante. Este reconocimiento nos impulsa a destrabar nuestras propias concepciones y formas de razonamiento, para hacernos cargo de ellas, para espejarlas, reubicarlas y vigilarlas.

Construimos el conocimiento en torno a un conjunto de problemas y preguntas sobre aspectos de *la realidad* que hacen a la interculturalidad y que queremos conocer para encontrar comprensión-explicación-denominación-transformación. Esta tarea implica crear o resignificar categorías que nos permitan sostener una mirada propia, dialogando con otras disciplinas de forma horizontal; problematizando, en el sentido de visualizar tanto limitaciones como potencialidades, desde una visión crítica propia.

Y en este proceso ¿de qué realidad partimos? ¿hay una sola? ¿cuántas realidades reconocemos? Entendemos que no se trata de *la realidad* como algo externo, ajeno, abstracto, ni como hecho o como dato ya dado, sino como parte de lo constitutivo de nosotros, donde estamos implicados. Por eso un desafío es ¿cómo verse a sí mismo en el contexto y reconocer el contexto en sí mismo? ¿cómo dejar de ver la realidad como externa, ajena, dada?

Según advierte Hugo Zemelman (2001), la realidad sociohistórica es multisignificativa, no es ni clara, ni inequívoca, ni cristalina; por ello, es parte del debate en la academia y problema de las ciencias sociales. Los acontecimientos humanos se viven y se perciben desde perspectivas diferentes que pueden eventualmente surgir en contextos culturales diferentes. Las herramientas que la ciencia utiliza para estudiar esas realidades no alcanzan para dar cuenta de las mismas, resultando en "...el desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad" (Zemelman, 2001:1). Los fenómenos americanos "no pueden explicarse integralmente desde las concepciones oficializadas en las ciencias sociales y el análisis político" (Argumedo, 1993:15).

Temas como diversidad-identidad-cultura-conocimientos, constitutivos de nuestra praxis, dejan de ser externos cuando recuperamos al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades (emocionalidad, intuición, imaginación, etc.).

Por eso, reconocer *la realidad* requiere tener en cuenta las dimensiones social, política, económica, cultural, lingüística, religiosa etc. de los sujetos que actúan en contexto. Implica considerarlas atravesadas por los ritmos temporales (ciclos prolongados y cortos), la distribución espacial (macrosocial – microsocia) y el dinamismo (de lo estructural y lo coyuntural)⁶.

Esta visión integral se ve obstaculizada por el recorte en disciplinas, la mirada taxonómica que fragmenta constituye una limitación para recuperar una mirada articulada de la realidad “mundo” donde desplegamos la vida cotidianamente. Resulta necesaria la incorporación gradual de propuestas que traccionen las estructuras disciplinares en la integración de los problemas. Así, las problemáticas que nos convocan conducen a la construcción de una perspectiva transdisciplinaria, de convergencia entre disciplinas, que trascienda la multi/interdisciplinaria que se practican en la actualidad en los espacios de producción de conocimiento académico.

La construcción de una mirada transdisciplinaria, superadora de la fragmentación, constituye un proyecto prioritario para una práctica intercultural crítica que retome otras epistemologías, de naturaleza holística y por lo tanto, fuertemente contextualizadas. (por ejemplo, Huanacuni Mamani, 2015; Helberg Chavez, 2017).

La dicotomía teoría/práctica constituye otra fragmentación que restringe el análisis de la complejidad entre lo dado y lo dándose (pensamiento y acción). Corresponde, entonces, articular las estructuras teóricas con la/s forma/s de razonamiento que incorpora la propia situación que debe pensarse, saliendo de lo dado para remitirnos a un proceso de indagación/introspección permanente que recupere la comprensión de la realidad en movimiento y genere otras formas de pensar-intervenir. Entendemos que es desde la acción que se suscitan las preguntas necesarias para la indagación, para construir conocimiento destinado a una intervención que responda a las demandas y exigencias de la actualidad.

En trabajos anteriores hemos identificado algunos nudos problemáticos con respecto a las ideas sobre lenguaje y cultura, tanto en la sociedad en general

⁶ Cf. Zemelman, 1987.

como en los espacios de formación escolares y/o académicos que ejemplifican lo planteado (Gualdieri y Vázquez, 2009, 2017).

El trabajo con los conceptos de lenguaje y cultura nos muestra la tendencia a concepciones homogeneizadoras que ocultan las heterogeneidades, el peso de las ideologías normativas, las dificultades para asumir las dinámicas de cambio cultural y lingüístico, la reducción de la comunicación *legítima* y el conocimiento a la escritura, las relaciones estáticas y fijas entre culturas y lenguas particulares, entre otros aspectos.

Consideramos que estas problemáticas tienen en su base concepciones que ocultan el lugar de los sujetos en la (re)producción sociocultural y lingüística, que *des-subjetivizan*. Así, lenguaje y cultura se presentan como externos al sujeto, lo que impide asumir las prácticas lingüísticas como producciones sociohistóricas de sentidos, como la forma predominante de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante.

En el sistema educativo, se hacen evidentes estas situaciones tanto en el curriculum como en las prácticas. Por ejemplo, la cultura es trabajada como contenido de las ciencias sociales y las áreas artísticas, como un concepto abstracto y, generalmente, omitiendo un posicionamiento crítico sobre los procesos de imposición. La dimensión lingüística, por su parte, tiene espacios curriculares específicos que conllevan metas de aprendizaje, fuertemente vinculadas con la escritura; en esos espacios, sin embargo, se silencian las lenguas/variedades que habitan la vida escolar y que juegan un papel determinante en la constitución de subjetividades e identidades. Lenguas y culturas están presentes, desarticuladas entre sí y con respecto a las condiciones sociohistóricas que las constituyen.

Consideraciones finales

En este recorrido, fue necesario comprometernos con el desafío de la ruptura con el pensamiento colonial que nos aliena y en cuya base está la negación del sujeto latinoamericano, la negación de quienes somos, siempre pensando en cómo ser lo que no somos.

Esta ruptura nos permite reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos, recobrando la idea de que la realidad puede construirse en muchas direcciones posibles, y abandonando el atrapamiento de ciertas lógicas mecánicas. La revisión de parámetros que asumimos frente a lo intercultural evita el ejercicio del simplemente conocer, que reduce la realidad a mero objeto disciplinario de análisis. Buscamos, más bien, constituirnos en sujetos que, frente a sus circunstancias, modifiquen su propia situación, que puedan interrogarla, interpretarla y entenderla, que se apropien y busquen alternativas, en una expansión constante de la subjetividad y el conocimiento.

Es en este ejercicio que la recuperación de elementos de la experiencia a partir de la categoría de interlocución, de diálogo, es una herramienta central, especialmente en un momento en que, como expresa Byung-Chul Han refiriéndose a la ausencia del interlocutor en la comunicación digital, "...la comunicación degenera en un intercambio acelerado de información. No entabla ninguna *relación*, solo una conexión" (2017:122-3).

Por eso, no abrirnos al diálogo significa negar una dimensión constitutiva de la construcción de conocimiento. Es con un "otro" donde la pregunta se origina permitiendo, entonces, el constante movimiento del conocimiento, indefectiblemente colectivo. Se trata de un diálogo que faculta la revisión de nuestros puntos de partida, de conceptos y categorías de análisis de símbolos, valores y ritos, de las condiciones y matrices que nos constituyen (Cf. Gualdieri y Vázquez, 2013, 2011).

De ahí que la producción de nuevos conocimientos es resultado de preguntas y problemas generados en la experiencia, en un movimiento continuo de apertura-cierre-apertura, que permite profundizar, redireccionar, modificar, retroalimentar, etc. el recorrido que venimos realizando.

En este desafío de deconstrucción, que involucra un posicionamiento crítico político, afloran nuevos interrogantes sustanciales:

¿Cómo es nuestra matriz cultural desde donde construimos teoría en América? ¿Desde dónde planteamos los problemas? ¿Lo hacemos desde nuestra propia historia? ¿Desde dónde pensamos y para qué?

¿Cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos?
¿Cuánto del orden instituido o del orden alternativo aporta el
conocimiento construido, a los proyectos políticos de transformación
descolonizadora?...

Bibliografía

ARGUMEDO, A. (1993). *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Colihue, Buenos Aires.

DIETZ, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE, México.

ESCOBAR, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. 1ra.edición. Fundación Editorial el perro y la rana, Caracas, Venezuela.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüismo”. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html> (Consulta: 18-02-2018).

— “Nueva Constitución política del Estado Boliviano”. Disponible en: <http://www.comunicacion.gob.bo/?q=20130725/nueva-constitucion-politica-del-estado-boliviano> (Consulta: 18-02-2018).

GRÜNER, E. (2003) “La Teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas. Décimo Quinta Clase: Marxismo, cultura y poder”. CLACSO, Buenos Aires (ms.). Disponible en: https://issuu.com/matilez/docs/_documents.mx_gruener-marxismo-cult (Consulta: 15-02-2018).

GUALDIERI, B.; VAZQUEZ, M.J. (2009) “La problemática relación entre cultura y lenguaje en la formación intercultural”. *Seminario Internacional Formación de Investigadores en Educación y Educación Intercultural. Dilemas, experiencias y desafíos*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación mención Educación Intercultural, Fac. de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2014/07/15/la-problematica-relacion-entre-cultura-y-lenguaje/> (Consulta: 15-02-2018).

_____ (2011) “El “diálogo” de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”. En: LONCON ANTILEO, E. y HECHT, A.C. (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas / Universidad de Santiago de Chile. (pp. 32-45).

_____ (2013) “Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana”. *Synergies, Argentine*, N°2: “L’interculturel en contexte latino-américain :état des lieux et perspectives“ (pp.47-56).

_____ (2017). “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36.

HAN, B-C. (2017) *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial S.L., Barcelona

HELBERG CHÁVEZ, H. (2017) *Conocimiento intercultural. Indicaciones Metodológicas*. SUR Escuela Superior de Gestión S.A.C., Lima.

HUANACUNI MAMANI, F. (2015) *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias de los Pueblos Ancestrales*. 6ta.edición. Instituto Internacional de Integración/Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI, La Paz, Bolivia.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires (pp.11-40).

LÓPEZ, L.E. y SICHRA, I. (2016) “Indigenous Bilingual Education in Latin America”. En: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, vol.10. Springer International Publishing, Switzerland (pp.1-14).

PANIKKAR, R. (2006), *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder, Barcelona.

RIVAS DÍAZ, J. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”. *Revista Interamericana. RIEDA en línea*. CREFAL. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005 / nueva época, pp. 113-140. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf> (Consulta: 15-02-2015).

SEGATO, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo, Buenos Aires.

SCHIJMAN, B. (2018) “El monocultivo más peligroso es el de las mentes. Entrevista con Adolfo Pérez Esquivel”. *Página 12*, Diálogos, 12 de febrero de 2018, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/95167-el-monocultivo-mas-peligroso-es-el-de-las-mentes> (Consulta: 13-02-2018).

TUBINO, F. (2005) “La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales*, julio-diciembre, año/vol. 3, número 005, pp. 83-96. Viña del Mar, Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55200506> (Consulta: 01-12-2012).

WALSH, C. (2012) “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan./dez. 2012. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/artic/view/3412/1511> (Consulta: 10-02-2018).

ZEMELMAN, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México DF.

_____ (2001) “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143 (Consulta: 15-02-2018).

Beatriz Gualdieri: Licenciada en Lingüística Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú); Doctora en Lingüística Universidad de Campinas (UNICAMP, Brasil). Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. bgualdieri@gmail.com.

María José Vázquez: Licenciada en Antropología (UBA); Especialista en Estudios Argentinos y Sudamericanos Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos, Argentina (CEHASS). Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. mjvazq@gmail.com.

Trayectorias expresadas en relatos de vida: diálogo con Marta Tomé. Interculturalidad y educación, una construcción colectiva¹

Ziomara Garzón

Lila Scotti

Recibido Febrero 2018

Aceptado Abril 2018

Resumen

Presentamos un relato en primera persona de algunos momentos clave de la vida de la profesora Marta Tomé, los primeros cuestionamientos y rupturas ante una escuela homogeneizadora, los maestros que incidieron en su pensamiento, su constante reflexión en torno a tres ejes: la homogeneidad, la diversidad y la desigualdad. Esta narrativa enhebra recuerdos de experiencias y voces que la han interpelado en la construcción colectiva, pionera en la Educación Intercultural en nuestro país. Maestra, psicopedagoga, formadora de maestros, ha transitado en la Universidad Nacional de Luján como investigadora y fundadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Hoy, con sus 81 años, sigue soñando y construyendo por un mundo más justo.

Palabras clave: diversidad – aprendizajes – interculturalidad – construcción colectiva.

¹ Agradecemos a los integrantes del Espacio Colectivo ALFAR por sus re-lecturas y orientaciones para la realización de este artículo.

Trajectories expressed in life stories: dialogue with Marta Tomé. Interculturality and education, a collective construction

Abstract

We present a narrative in first person about the professor Marta Tomé, a pioneer in Argentina's intercultural education. It is organized in three main debates at school: homogeneity, diversity and inequality. This narrative includes some key times of Marta's life, her first arguments, her breakpoints against a homogeneous school, and the professors who influenced her thinking. Along the text, Marta Tomé articulates memories and people who has questioned her collective construction. Marta has been an educational psychologist, professor of professors, and the founder of many fields of work, as the A.E.I.E.A. Nowadays, when she is 81 years old, she continues dreaming for a fairer world.

Key Words: diversity - learning - interculturality - collective construction

Introducción

Los sentidos narrativos que acompañan este diálogo² dan cuenta de experiencias significativas que logran una recuperación de la memoria de quien las narra. Trayectorias³ llenas de compromiso, preocupación, esperanza; historias recordadas con el paso de los años porque han dejado su huella; historias que nos hablan de los horizontes pedagógicos posibles.

2 Para este artículo hemos realizado dos entrevistas entre febrero y marzo de 2018, en Villa Lugano (CABA) en las que indagamos temas previamente delimitados; no obstante no hubo un guión preestablecido, sino que seguimos el hilo de la conversación y, a partir de allí, se fueron introduciendo nuevas temáticas. Metodológicamente optamos por iniciar esta entrevista solicitando a Marta Tomé que dejara emerger esas historias, sueños, desafíos. Decidimos realizar preguntas que apelaran directamente a su biografía en la medida que establecimos una mayor confianza.

3 Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1997) la abordamos desde la perspectiva que interpela el supuesto de la biografía lineal estándar: "() asistimos a la ilusión biográfica al tratar de producir una historia de vida como la narración coherente de una secuencia de acontecimientos y dado que lo real es discontinuo, el concepto de trayectoria aparece ligada a una matriz con estructura de red, que intenta dar cuenta de las relaciones entre las diferentes posiciones que logra ocupar un individuo ya sea en el campo social, institucional, laboral, entre otros. Lo que significa que lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1997: 82). Desde esta perspectiva teórica y metodológica, el concepto de Trayectoria, para nuestra indagación, permite hacer referencia a las múltiples formas de llegar y recorrer la Formación Docente, la cual no implicaría recorridos lineales.

La trayectoria de esta maestra⁴ es un proceso vital, colectivo, comunitario, es una forma de vida que va realizando entre el quehacer y el reflexionar. Un proyecto que va más allá del mero reconocimiento de las diferencias y diversidades, como colectivos y como personas. Su trayectoria compartida nos recuerda lo que dijera Jerome Bruner:

“Un buen relato y un buen argumento pertenecen a clases diferentes. Ambos pueden usarse para convencer a los demás, pero son convencimientos distintos: los argumentos nos convencen de su verdad; los relatos de su semejanza con la vida” (Bruner, 1986:11).

Además, narrar es una forma constitutiva y un principio epistemológico del trabajo pedagógico. En tal sentido señala Bruner (2003): “¿Qué se gana y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo, usando el modo narrativo de construir la realidad?” (Op. Cit. 124). En este caso, nos interesa mostrar una serie de preocupaciones en nuestro quehacer en la actualidad como docentes, acompañantes, pareja pedagógica; exhibir cuestionamientos tales como: ¿educar con qué propósitos y desde qué visiones históricas y culturales?, ¿educar para qué?, ¿educar para quiénes y con quiénes? Estas preguntas constituyen el fondo de este artículo, dando cuenta de cómo Marta Tomé ha ido asumiendo desde sus trayectorias, un posicionamiento pedagógico-político de compromiso social y de praxis transformadora.

El trabajo con y para la diversidad desde la escuela pública

“En lo personal me identifico siempre como maestra primero, y lo de psicopedagoga, ese fue un rol con el que he peleado mucho en la vida”⁵.

4 Marta Tomé se ha desempeñado tanto en el nivel primario (maestra de grado, en equipos de Orientación) como en la educación superior (profesora en institutos de formación docente y universidades) y en procesos de alfabetización de adultos (DINEA), en diversas regiones del país (ciudad y provincia de Buenos Aires, Chaco, Neuquén). Ha sido miembro de distintos equipos de trabajo en el marco del Ministerio de Educación de la Nación y de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Bs. As. Fue coordinadora de los Centros de Investigación Educativa-CIE y asesora en varios proyectos de Capacitación Docente, en la provincia de Bs As. Asimismo. Coordinó el proyecto de “Mejoramiento de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. Desde 1991 fue docente del Departamento de Educación de la Universidad de Luján, donde coordinó, desde su creación hasta 2011, el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. También, durante muchos años ha sido docente en el ISFD N°105 “Mariano Echegaray” de Ciudad. Evita (La Matanza).

5 Con respecto a esta afirmación, Marta considera que la psicopedagogía ha sido concebida como una manera de identificar el problema ubicado en el estudiante. Y a los psicopedagogos como a los profesionales que tenían

Yo nací en Lugano, Capital Federal, un barrio armado alrededor del ferrocarril y una fábrica donde se asentaron inmigrantes europeos, fundamentalmente italianos y españoles, y aquí en mi barrio fui maestra. La infancia de mis estudiantes se parecía mucho a mi propia infancia. Su vida y su familia estaban muy cercanas a mi propia vida y a mi propia familia. Entonces no me era nada difícil poder comprender qué sentían, qué pensaban, qué esperaban los padres de la escuela, qué deseaban los chicos para su futuro.

Cuando trabajé como psicopedagoga a solo veinte cuerdas de acá, en Villa Recondo, cruzando nomás la General Paz, había siete primeros grados y un sólo séptimo; o sea, una clásica escuela embudo, una escuela expulsora, muchos pibes entraban, pero pocos llegaban a terminar. Esos chicos, que eran migrantes del interior del país y migrantes de los países vecinos, eran para mí un mundo nuevo. Y las herramientas que yo tenía, que me habían dado para trabajar, bueno, no me servían de nada.

La universidad nos formaba como psicopedagogos para estudiar los problemas del aprendizaje, en términos de problemas del estudiante. Hubo gente que trabajó toda la vida de modo individual con niños en consultas (...) Yo decidí trabajar en escuela pública y me tocó una escuela a minutos de mi casa, en Villa Celina. Un lugar que también había recibido inmigración como Lugano.

Sobre el trabajo en la escuela relata:

(...) tenía que atender al conjunto, y para el conjunto había aprendido a 'homogenizar'. El criterio era que había que dividir los grados lo más homogéneos posibles para que el maestro pudiera 'dar lo mismo' a todos y ellos aprenderlo en un supuesto ritmo 'igual para todos', y resulta que tardábamos como dos meses para poder armar todo esto, tomando pruebas, los famosos test, un test que tenía que ver con la madurez para la lectoescritura, que los chicos no entendían por qué no tenía nada que ver con su cultura, con los aprendizajes de su propia historia y mientras tanto los pibes sin maestro. Además, el maestro de 1° G sabía que le habían tocado los que seguramente no se alfabetizarían ese año y los de 1° A sabía que sí o sí, los suyos, los más aptos, aprenderían, y la profecía se cumplía. (...) Y yo había actuado para eso, y no era para eso que quería intervenir. Entonces estudié y empecé desde la investigación a estandarizar instrumentos para nuestro medio, ya que (en ese entonces) usábamos para nuestros chicos lo que estaba creado para otros chicos, de Europa o de EEUU. Hasta que un día me pregunté: ¿para qué diablos me sirve a mí saber cuál es el término medio de

que estudiar a los niños y derivarlos a los otros profesionales que iban a "curarlos" de tal cosa y de tal otra.

tal conducta, de tal prueba, o de tal otra? ¿Para qué quiero saber cuánto tiene de más o de menos este chico que otro? ¡Si yo quería enseñarle a todos, pero a todos, todos!

A partir de ese momento me negué sistemáticamente a tomar una prueba. Porque lo que quería era saber qué necesitaban aprender esos pibes para ser felices, y cómo los podía ayudar yo, como psicopedagoga cómo podía ayudar a la maestra a hacerlo, y como persona cuál era el mundo que debíamos construir que nos incluyera solidariamente a todos. Fue en ese momento en que empecé a aceptar la diversidad, incluyéndome en ella. (...) Me cuestioné para siempre. Fue trabajoso. Hubo que empezar de vuelta a imaginar nuevos enfoques, nuevas herramientas, y a buscar nuevos referentes.

A propósito de sus primeros trayectos formativos, Marta comenta que se graduó como maestra en la Normal Nacional N°4 de la ciudad de Buenos Aires, estudió Psicopedagogía en la Universidad del Salvador y cursó unos años de la carrera de Letras. Cuando relata las experiencias por las cuales puso en contradicción los mandatos con que fue formada; las más sentidas se refieren a la concepción homogeneizadora que ignora a los niños y las niñas como sujetos, reduciéndoles la igualdad de oportunidades, pretendiendo integrar a todos los estudiantes en un currículo homogéneo, llevándolos así al fracaso. El aprendizaje dialógico tiene más sentido para ella pues estaría más orientado hacia la igualdad de las diferencias y al derecho de toda persona a vivir diferente.

En Argentina, históricamente, la cuestión de los pueblos originarios se planteó como la disyuntiva entre la vida civilizada o la barbarie, optando finalmente por la invisibilización de las comunidades indígenas (Gordillo y Hirsch, 2003; Briones y Guber, 2008:13-15). Con respecto al sistema educativo y los pueblos originarios, Tomé critica dicha negación:

En la profesión hubo que aceptar la soledad. El diálogo entre compañeros se dio entre los que compartíamos realidades parecidas por lo cuestionadoras. Fuimos construyendo y descubriendo 'qué hacer en el quehacer'. Con una gran humildad para con el maestro, porque normalmente este tipo de profesional también juzga, muchas veces, a los maestros. Empezamos a cuestionar al sistema que nos contenía a todos: el sistema social y el sistema educativo.

Heredamos una escuela que no dialoga con las culturas originarias. No eran inocentes los creadores de nuestra escuela, de este sistema educativo, tenían que mostrar lo que ellos pensaban. Y ya habían hecho la Conquista al Desierto,

por lo tanto, negaban a los pueblos originarios, primeros pobladores yo aprendí una sola historia, todavía me da vergüenza decirlo. Estaba recibida de maestra y no sabía que existían pueblos originarios vivos en la Argentina. En mi formación hubo invisibilización de la realidad latinoamericana, porque así como se despreció al gaucho, yo casi diría que ni siquiera se despreció al indio. Al indio o lo mataron o lo olvidaron.

La historia latinoamericana viene siendo silenciada

“Pero era mi compromiso personal, que incluía ir a vivir con la gente y luego allí trabajar y transformar con ellos los problemas que fueran apareciendo de esas realidades”

En mi infancia, yo tampoco tuve acceso a la problemática de la diversidad, porque solo conocía mi barrio y una localidad en Río Negro, al sur de la Argentina, donde teníamos familia y eran chicos como yo. Pero de joven realicé un viaje con mochila, para visitar a una tía mía que vivía en Cuzco, Perú. Por un fracaso afectivo, me decido a viajar, durante dos veranos, por algunos países de Latinoamérica, crucé Bolivia y Perú, luego a México. El primer viaje lo hice el año en que el Che Guevara muere, en 1967. Yo siempre digo que conocí Latinoamérica antes que a la Argentina. Vi muchas realidades que me impresionaron. Ese viaje por Latinoamérica a mí me cambió totalmente la visión y la decisión, porque me llevó a comprometerme definitivamente con la gente hasta que dije: -No quiero ser más turista, sino comprometerme con la realidad.

Marta continúa relatando sus primeras experiencias en el NEA⁶:

Antes de ir a vivir al Chaco, empecé a viajar al Norte de Santa Fe, en medio del campo, yo pertenecía a la corriente llamada terciarista, dentro de la iglesia católica, que fue uno de los sectores que aportó a la llamada generación de los setenta (...) La realidad de esa zona, por aquella época, era muy parecida al Chaco, ya había pasado por allí la Forestal⁷ y había dejado el monte pelado.

6 El Noreste Argentino (NEA) está compuesto por las provincias de Misiones, Corrientes, Chaco, Entre Ríos y Formosa.

7 *The Forestal Land, Timber and Railways Company Limited* era una compañía inglesa instalada en el norte de la provincia de Santa Fe. Durante más de 60 años. explotó los extensos bosques de quebracho que

Había mucho carbón y la gente se dedicaba mayormente a trabajar de eso. Yo fui al paraje 29, Reconquista, hacia Fortín Olmos, donde había una congregación que tenía la ideología tercermundista.

Cuando llego al Chaco, a Nueva Pompeya, me encuentro con escuelas donde había criollos y wichí. Los wichí iban a la escuela sabiendo que iban a repetir. Por lo tanto, les alcanzaba con que alguno fuera, porque sabían que iban a repetir. También era una escuela expulsora. En cambio, la escuela de Sauzalito, donde realicé la experiencia de pareja pedagógica, fue distinta porque ahí la mayoría era wichí, los criollos eran dos familias. Entonces en la escuela, sí o sí, se te tiene que ocurrir algo distinto.

No fui a 'enseñarle a los wichí qué debían hacer' para salir de su situación de postergación. Sabía, lo había aprendido con Magrassi⁸, que en América había tres protagonistas: sus pueblos originarios, los negros a quienes trajeron como esclavos, y los que bajaron de los barcos como mis viejos. Yo iba a aprender eso: cuál era el aporte de cada uno para la construcción de un mundo mejor, y como maestra, por supuesto, a enseñar a leer y escribir.

Entre 1973 y 1974, desarrolló una experiencia significativa en su vida, asumida con la fuerza de lo colectivo: “Yo sentía que era parte de un grupo que soñaba y pensaba”. Fue entonces que tomó la decisión de radicarse en el Chaco para vivir con la comunidad wichí. Recuerda cómo le impactó comprender que, cuando la escuela es bajo un algarrobo, lo importante es el monte, el río..., y no una lectura que hable de mundos ajenos; que una experiencia pedagógica profunda entre dos universos, uno criollo y otro wichí, requería de acuerdos básicos que no existían, y fue preciso hacerlos, estudiar el universo de la gente y armar algo con eso.

Al respecto, Marta se cuestiona:

¿Pero enseñar a leer y escribir a quién? ¿A pibes que son monolingües en lengua wichí con una maestra monolingüe en castellano? Así entré en la búsqueda de nuevas estrategias, de nuevos enfoques que en ese momento llamamos

poseía la provincia, fundando pueblos, puertos, vías férreas y fábricas. Cuando se retiró de la Argentina cerró las ciudades que había fundado, luego de haber talado casi el 90% de los bosques y haber causado un terrible proceso de desertificación y daño ecológico en la zona.

8 Guillermo Magrassi (1936-1989), sociólogo y antropólogo argentino que en las décadas de 1970 y 1980, a través de su obra académica y en la radio y la TV, tuvo un rol central en la difusión y crítica de la situación indígena y de las culturas locales afectadas por la globalización.

‘educación bilingüe’, porque la lengua se impuso como el aspecto central de las culturas.

Y continúa relatando:

Yo termino yendo a vivir a Sauzalito⁹ con otra maestra, Nelly Trevisan. Durante muchos meses, la escuela funcionó a la sombra de un algarrobo, mientras con la cooperativa y el trabajo que íbamos generando, se armó un horno de ladrillería y se fue armando un rancho para la escuela, no era una escuela... fue una escuela creada por la cooperativa para la cooperativa. No fue creada desde el sistema educativo, hubo que pedir que la oficializaran y hasta que llegó la autorización pasó tiempo. Eso nos dio libertad para crear una forma propia de enseñar, y armamos la ‘pareja pedagógica’¹⁰. Nelly Trevisan formaba ‘pareja pedagógica’ con Jovino Luna que era el que había terminado 7º grado, y ellos atendían a los pibes más grandes. Pero yo, que formaba pareja pedagógica con Juan Parrilla, lo ayudaba a él a preparar las clases, para los chicos más chicos. Se habían juntado allí gente de distintos lugares en Sauzalito, para poder organizar la cooperativa, y Juan era de otro pueblo, de Sauzal, cumplía los dos roles en la cooperativa. Era maestro por la mañana y almacenero por la tarde. Entonces a nadie le teníamos que preguntar. Pero hay una cuestión que tiene que ver que, dentro de la diversidad, una es la diversidad de lenguas: ocurre que en una escuela el acto de aprender a leer y escribir es ‘la clave’; si la escuela no enseña a leer y escribir entonces la escuela no tiene sentido. Por lo tanto, nos ayudó que los anglicanos hubieran ya escrito la Biblia en wichí para trabajar en la evangelización y que también hubieran escrito unas cartillas, que las había escrito alguien que era ‘paisano’¹¹, porque se convertían en pastores muy rápidamente. Allí había pastores aborígenes y ese pastor seguramente enseñaba a otros y en wichí, lo mismo que [ocurría con] la Biblia.

Marta Tomé se compromete con la pareja pedagógica, logrando un buen nivel de confianza y una comunicación fluida en esa mediación lingüística:

La pareja pedagógica no era simplemente dos personas, donde una habla en

9 Sauzalito, localidad en el departamento Gral. Güemes. Junto con El Sauzal y el Pintao, se ubican a la margen derecha del río Teuco -o Nuevo Bermejo-, al norte de la provincia del Chaco.

10 Enseñanza conjunta entre un maestro blanco y un maestro indígena, quien aporta la visión y los saberes desde su cultura de pertenencia. Un relato pormenorizado de esta época en la trayectoria de Marta Tomé está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=V0UBJswEfes&t=244s> – “Voces y experiencias en diálogo” Cátedra Abierta Intercultural.

11 En el Norte se denomina “paisano” al indígena.

una lengua y otra habla en la otra, en el caso de las mujeres, ocurría que eran ellas mismas bilingües y que por lo tanto servían de mediadoras entre el grupo ya que también eran estudiantes, o sea que nadie jugaba de maestra bilingüe. Con una mujer de la comunidad wichí, Amelia, éramos amigas, también conversábamos, hablábamos de cosas privadas, íntimas; para mí, era mi pareja pedagógica. Yo trabajaba a la mañana con los chicos, a la tarde con las mujeres, y a la noche con los hombres. ¿Y qué pasaba a la noche? A la noche había más hombres que hablaban castellano. Entre los hombres había más gente que hablaba castellano, entonces no era un bilingüe, eran varios que servían de mediadores. Recuerdo que había un adolescente que iba a la mañana, y también iba a la tarde y, si podía, se quedaba hasta la noche.

Materiales didácticos bilingües, trabajos participativos con docentes Wichí

“Sentirse parte de un todo es lo que permite complementarnos”

Marta Tomé junto con Mónica Zidarich¹² y la ayuda del maestro wichí Ambrosio, elaboraron láminas bilingües¹³ como material de apoyo a los maestros, una lámina ilustrada en castellano, la otra lámina en wichí. La que estaba escrita en castellano la ponían bien a la vista, la otra en wichí la ponían atrás, escondida:

(...) Entonces hicimos una ficha, para que los auxiliares wichí la tuvieran guardada en el bolsillo, para que pudieran tenerla consigo, y el maestro criollo no se la tirara. (...) Esto que ahora parece tan natural, estaba muy lejos en aquella época, en un curso que organizamos ubicamos a los maestros auxiliares¹⁴ en un salón y en otro salón a los maestros de grado: el tema a

12 Profesora en Ciencias de la Educación, viviendo en Sauzalito desarrolló con la guía de Marta las primeras experiencias de alfabetización bilingüe con niños y niñas wichí y criollos.

13 Elaboración de materiales didácticos para el trabajo de alfabetización en comunidades aborígenes: Cartilla castellana para población adulta wichí en 1972. Posteriormente, elaboraría otra cartilla castellana mapuche, en colaboración con la lingüista Lucía Golluscio, en 1980; y materiales lúdicos de apoyo para la alfabetización en lengua materna.

14 Desde los primeros intentos de incorporación, en los inicios de la década de 1980, hasta la actualidad han transcurrido numerosas experiencias e intentos cada vez más sistemáticos de institucionalización de las distintas figuras de los “maestros indígenas”. La cuestión de la formación docente destinada a miembros de comunidades indígenas no ha sido previa a la incorporación de estos a las escuelas. Los primeros procesos tuvieron lugar como un modo de paliar la enorme brecha comunicativa entre los maestros no indígenas, hablantes de español, y sus estudiantes indígenas. De igual manera, los crecientes reclamos de las comunidades y organizaciones indígenas en los inicios de la democratización en el país (1983)

tratar era el error. Los maestros de grado tenían que analizar cuáles eran los errores que cometían los estudiantes y los maestros auxiliares cuáles eran los errores que cometían los blancos cuando teníamos que enseñar wichí. Se les escuchaba las carcajadas a los maestros auxiliares y los maestros blancos estaban molestos porque se daban cuenta que provocaban risa. Fue una muy buena técnica para pensar cómo eran vistos por el otro. Sentirse parte de un todo es lo que permite complementarnos, ni destruirnos al sentirnos menos, ni destruir a los otros creyéndonos más.

A través de la producción de materiales didácticos, Tomé problematizó la realidad. Utilizó dispositivos lúdicos, muchos de ellos bilingües, como naipes, loterías, dominós, memoramas, rompecabezas, juegos de adivinanzas, juegos de estrategia que ha creado en colaboración con varios educadores que son y han sido sus discípulos. Estrategias para generar situaciones de alfabetización con grupos bilingües y multilingües, pero esencialmente para visibilizar la diversidad que singulariza a cada grupo, para generar situaciones de diálogo colectivo, de argumentación, de debates:

(...) materiales con textos problemáticos desde experiencias reales, como enseñaba Paulo Freire, un problema a discutir en cada hoja pero con una progresión lingüística no solo porque en el aula hay niños que hablen otras lenguas, sino para que en la escuela se sepa que existen, que son parte de nuestras culturas.

En relación con la importancia de las lenguas, ella reflexiona: “Es que detrás de cada lengua hay una cosmovisión, una forma de ver el mundo, de ordenarlo, de clasificarlo, de priorizar un aspecto sobre otro. Un mundo mejor supone una convivencia armoniosa”.

Evaluando la experiencia en el Chaco, expresa Marta:

Volví del Chaco, pero de lo que no regresé nunca es del compromiso con la gente. Y en eso estoy y en eso sigo. Creo también saber que el aporte mayor de los pueblos originarios a la construcción de un mundo mejor es su cosmovisión

llevaron a que algunas provincias con población indígena significativa, como Formosa y Chaco, fueran las primeras en incorporar en sus escuelas la presencia indígena. Esta incorporación no estuvo exenta de conflictos y desavenencias con el resto de los docentes. En muchas escuelas, los “auxiliares” indígenas no eran tenidos en cuenta al interior de las aulas, cumpliendo tareas de ordenanza y/o limpieza; en otras, sin embargo, directivos y docentes buscaron otorgarles una función “pedagógica” y de acompañamiento en “pareja pedagógica” junto al docente de grado, como lo hizo Marta.

*del mundo, ya que solo convencidos de ser parte de la naturaleza y no sus
amos podremos cambiar en un giro de 180° la cosmovisión que está llevando al
mundo y al hombre a su destrucción.*

Diversidad de niveles, educación rural y educación de adultos

La educación rural y la educación de adultos le dio siempre la oportunidad de trabajar simultáneamente con distintos niveles: estar varios o todos los grados juntos, con un solo maestro. Al respecto, nos advierte:

¿Cómo se hace? Primero, no hay que negar esa diversidad. Segundo, hay que convencerse que todos aprendemos cuando enseñamos. Entonces sí, podremos encontrar la estrategia, si planificamos juntos, con todos los estudiantes, qué, cómo y con qué trabajar, pero sobre todo qué rol cumplirá cada uno dentro del proyecto.

El pensamiento y la experiencia del maestro Luis Iglesias¹⁵ en las escuelas rurales unitarias, son tomados por Marta como referencia para abordar el trabajo pedagógico con y desde la diversidad:

Yo intercambié bastante con Luis Iglesias, nos apreciábamos, nos visitamos algunas veces, y recuerdo de él la frase: ‘acá todo el mundo enseña y todo el mundo aprende’. Es decir, no consideraba que poner un estudiante a enseñarle a otro lo haga perder tiempo, sino que cuando uno enseña aprende algo también. Y eso es válido también para uno como maestro. En el Sauzalito la escuela también era un embudo, porque de los menores de 18 años ninguno había completado la escuela¹⁶.

Como maestra de adultos, es probable que no neguemos tanto la diversidad, porque si lo hacemos, nos quedamos rápidamente sin estudiantes. Ellos deciden,

15 Luis Fortunato Iglesias nació en 1915 y falleció en 2010 en la provincia de Buenos Aires. Desarrolló los principios de la “Pedagogía Nueva”, desempeñándose como maestro de escuela rural; muy conocida es su experiencia en la escuela de Tristán Suárez (Bs. As.). Escribió numerosos libros donde desarrolla los principios de una educación humanista, centrada en la relación con el entorno, la diversidad de los aprendizajes, el pensamiento crítico, entre otros.

16 Con respecto a este tema, Carlos Cavalli, compañero de vida de Marta Tomé, realizó en Sauzalito un relevamiento sobre la situación educativa de los pobladores que vivían en el paraje. El censo lo hizo sobre un total de doscientos seis personas, de las cuales, ciento veintiocho eran menores de 20 años y ninguno había ido a la escuela. De los mayores de 20 años, que eran setenta y ocho, solo 18 habían ido a la escuela y de estos solo doce habían llegado a 2º grado, cuatro a 3º, uno a 4º y uno a séptimo. Los pocos que sabían leer, en la medida que habían aprendido a hablar castellano, leían en las dos lenguas; wichi y castellano.

no hay padres que los presionen a quedarse. Trabajé con adultos en el Chaco, en Goya y también en la campaña de alfabetización en los años 1974 y 1975 en la Universidad del Comahue. He visto gente que ya estaba alfabetizada, pero callaba lo que sabía porque quería quedarse en el grupo, entre otras cosas por las temáticas que se discutían. Lo cierto es que la campaña acaba tomando examen y otorgando certificados de terminación de primaria a un buen grupo de los que 'formalmente' entraron para aprender a leer y escribir. Entre esos grupos había gente que había tenido que migrar de Chile, donde ya había caído Salvador Allende, y buscar trabajo en las chacras del valle de Río Negro. Entre las láminas que habíamos preparado como material de apoyo se les preguntaba a los estudiantes por cuál querían comenzar, al final estaba escrita una con la palabra 'trabajo'. Bueno, por esa querían empezar.

Trayectorias en áreas de gestión educativa

Marta Tomé no circunscribió sus tareas a la docencia, también ocupó cargos de gestión en distintas instituciones:

Estuve en el Ministerio de Educación de la Nación entre el 2001 y el 2002¹⁷. El objetivo que nos trazamos desde el Ministerio era impulsar que la gente se conociera entre sí, que se visibilizaran los grupos que no conocíamos hasta entonces, organizábamos discusiones para poner en común lo generado en experiencias de base. En el Ministerio pudimos reunir a unos y a otros, y las que habían sido las experiencias más avanzadas, como habían sido en Formosa y en Chaco, empezaron a conocerse entre los grupos que trabajaban en otras provincias. Relevamos las experiencias de abajo, era el propósito central¹⁸. En el Ministerio de la Provincia de Buenos Aires [anteriormente], también relevamos experiencias de base, armamos un programa que se llamó el PADEE.¹⁹ Mandábamos jurados para seleccionar experiencias, se tenían que reunir los docentes, elegirlas, discutir entre ellos y definir cuáles eran las más significativas.

17 Marta Tomé coordinó el “Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias, en el Ministerio de Educación de la Nación, destinado a apoyar el desarrollo y consolidación de la educación intercultural bilingüe (EIB)

18 “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias” (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/92368/educacion-intercultural-bilingue-en-argentina-sistematizacion-de-experiencias>.

19 Como asesora docente en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (1988 a 1991), coordinó el Programa de Apoyo de Experiencias Educativas (PADEE), Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

Una trayectoria que dejó huella en la Universidad Nacional de Luján

A partir de una propuesta del Director Decano del Departamento de Educación, Rubén Cucuzza, en 1999 Marta crea el Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación Aborigen²⁰.

(...) Yo tenía certeza de que la lingüística y la antropología tenían que integrar un equipo interdisciplinario. Se hablaba poco aún de Educación Intercultural, yo no usaba ese término, me apoyaba en los pueblos originarios, que eran de los grupos más marginados. Obviamente tenía que ser un criterio amplio. Trabajando en la universidad, yo personalmente me sentía marginal, habiendo caminado el interior del país.

Sobre las actividades desde la universidad, Marta expresa que “de todas las figuras usadas para nombrar la estructura de la universidad, la palabra ‘extensión’ era lo que más me gustaba...”.

Una de las primeras actividades del Área fue el Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades: los Pueblos Originarios y la Escuela, que se realizó en 2003, en Luján:

Resultó especialmente significativo en tanto la Universidad estaba abriendo un espacio para los pueblos originarios y lo estaba haciendo junto a organizaciones indígenas y un frente gremial (...) Para mí, fue muy importante ese encuentro para tomar conciencia de que ya estaba dado ese paso.

Finalizando este diálogo

La educación intercultural no es una cuestión para algunas poblaciones específicas, no tiene que ser una política focalizada, acá todo el país entero es intercultural y multilingüe, es necesario encarar la educación desde otra óptica, plantear la igualdad dentro de la diversidad, reconocer las diferencias y también lo común, a diferencia de aquel planteo de crisol de razas que significaba fundir todo.

¿Qué es la interculturalidad para Marta Tomé? ¿Un proyecto, un proceso por construir? ¿Un derecho por exigir, un sueño comunitario por realizar?

²⁰ Para información detallada sobre las actividades del Área véase <http://www.intercultural.unlu.edu.ar>

Para mí la interculturalidad no se ajusta solo a lo profesional, se convierte en un proyecto de vida. Yo pertenecí a la generación que quería cambiar el mundo y lo quería cambiar con mi profesión. Pero era mi compromiso personal, que incluía ir a vivir con la gente y luego allí, trabajar.

En todo su relato se vislumbra una concepción de interculturalidad como proyecto político, social, cultural, ético y también subjetivo de los maestros y maestras comprometidos en el trabajo en comunidad con pueblos originarios y con distintas colectividades de la Argentina, como territorio multicultural y plurilingüe.

Todavía falta mucho para hacer de nuestra sociedad y nosotros, como mujeres, hombres y sujetos histórico y culturales, como originarios, como mestizos o afros o cualquier otra adscripción, un espacio intercultural donde todos nos respetemos.

Tengo 81 años y sigo con el entusiasmo. Porque nunca acepté trabajar con dolor; al menos, con el menor dolor posible; para mí, la alegría tiene que estar en el centro del aprendizaje para el estudiante y para el docente. A veces cuando todo era muy difícil, me corría para buscar un lugar mejor. Yo siempre me consideré que tenía derecho a una cuota de alegría. Y creo que seguí esta profesión por eso. Además en este caso creía que se estaba en una situación injusta pero también hubiera podido ponerme a llorar.

Y yo creo que en medio de este momento tan difícil que estamos viviendo en Latinoamérica, tenemos que encontrar la cuota de alegría, y es posible que la encontremos así, reflexionando juntos para ver qué podemos hacer.

Las historias de vida de experiencias educativas de maestras como Marta deben trascender las puertas de la escuela, haciéndose tangibles y palpables, de modo que puedan ser comprendidas, repensadas y recuperadas por otros docentes, para que se transformen en instrumentos de consulta y elementos de apoyo pedagógico.

Queremos terminar este texto con palabras de esta Maestra, precursora de la educación intercultural en nuestro país, que continúa, apasionadamente, construyendo esperanza:

Y tuve que aceptar lo que dice Galeano, “¿para qué sirven los sueños? Para caminar”. Uno sabe que en el futuro vos y tu generación pueden dejar un mundo mejor; y resulta que la generación que sigue, la destruye, pero la otra generación la transforma en tierra fértil. Y trato de hacer una grieta en una mole que se ve durita, y cuando veo una grieta, me meto, cualquiera de las dos cosas me salva de seguir llorando porque el sueño no llega, hago lo posible para hacer que suceda lo que sueño.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997) “La ilusión biográfica”. En *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona. pp. 74-83.

BRIONES, C. y GUBER, R. (2008). “Argentina: Contagious Marginalities”. En POOLE (comp.), *A companion to Latin American Anthropology*, Blackwell Publishing, Malden/Oxford. pp.11-31.

BRUNER, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.

_____ (2003) *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. F.C.E., Buenos Aires.

CONTINI, G. (1991): “Hacia una crónica de la historia oral en Italia”. *Historia y Fuente Oral*, N° 5. Barcelona, pp. 131-138.

FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la indignación*. Morata, España.

GORDILLO, G. y HIRSCH, S. (2003). “Indigenous Struggles and Contested Identities in Argentina Histories of Invisibilization and Reemergence”. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 8, Issue 3, pp.4- 30.

HIRSCH, S. y SERRUDO, A. (comp.) (2010). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Noveduc, Buenos Aires.

THURNER, M. (1997). From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nation making in Andean Peru. Duke University Press, Durham.

Ziomara Garzón: Politóloga, Universidad del Cauca (Colombia); Magister en Estudios Sociales Agrarios, FLACSO (Argentina). Es miembro de Espacio Colectivo ALFAR, pensar-hacer desde las identidades, en Cátedra Abierta Intercultural. Integrante del Programa de Economías Regionales y Estudios Territoriales (PERT), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ziomara.garzon@gmail.com

Lila Scotti: Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP; Especialización en Investigación Educativa, UNComahue / IIPMV, CTERA. Es miembro de Espacio Colectivo ALFAR, Pensar-hacer desde las identidades, en Cátedra Abierta Intercultural. lilascotti@gmail.com

Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco

Virginia Unamuno

Recibido Abril 2018

Aceptado Mayo 2018

Resumen

La formación de docentes para la educación intercultural bilingüe (EIB) es un campo de investigación emergente en Argentina. En el presente artículo, se explora, desde el análisis de diversas fuentes y desde un foco sociolingüístico, algunos de los sentidos que atraviesan la formación de docentes indígenas en la provincia de Chaco, como parte de sus políticas educativas y de inclusión. Funciones docentes para la EIB y sentidos locales de los procesos formativos docentes en el CIFMA son puestos aquí en diálogo para presentar una aproximación cualitativa a algunos de los modos en que se entiende esta modalidad del sistema educativo argentino. Nuestro argumento es que la identificación de los docentes como agentes de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitaria dota de un sentido particular a los procesos formativos que se producen en el CIFMA, y pone en evidencia la necesidad de revisar los diversos sentidos de la EIB y abriéndolos al debate.

Palabras clave: Formación docente. EIB. Sociolingüística. Chaco. Docentes indígenas

Teacher training for a bilingual and intercultural education: notes from the Chaco

Abstract

The training of teachers for bilingual intercultural education (EIB) is an emerging field of research in Argentina. In the present work, we explore, from the analysis of varied sources and from a sociolinguistic focus, some of the meanings that

cross the formation of indigenous teachers at the province of Chaco, as part of its educational and inclusion policies. Teaching functions for the EIB and local senses of the educational training processes in the CIFMA are put here in dialogue to present a qualitative approach to some of the ways in which this modality of the Argentine educational system is understood. Our argument is that the identification of teachers as linguistic-cultural-identity recovery / revitalization agents gives a particular meaning to the training processes that take place in the CIFMA, and highlights the need to review the different senses of the EIB and open them to the debate.

Key Words: Teacher training. EIB. Sociolinguistics. Chaco. Indigenous teachers

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las modalidades del sistema educativo argentino que alberga, entre otras cosas, experiencias formativas docentes. Sin embargo, éstas son diversas y no siempre responden a los mismos objetivos ni se dirigen a los mismos destinatarios. Esto puede relacionarse con dos miradas sobre la EIB: la primera, la entiende como acciones particulares que deben tomarse en contextos caracterizados por la presencia de hablantes de lenguas diferentes y/o portadores de rasgos culturales distantes a los que asociamos con la sociedad nacional; la segunda, considera el bilingüismo y la interculturalidad como parte de los fines educativos y se dirige a desarrollar estas competencias en el marco de la escolarización.

A partir de este supuesto, en este trabajo, nos proponemos indagar sobre la manera en que se entiende la EIB en el marco de la formación docente, así como sobre los sentidos que construyen estudiantes y graduados respecto de dicha formación. Para ello, partiremos del trabajo en colaboración que desde el año 2010 llevamos a cabo con el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) dirigido a relevar los perfiles sociolingüísticos de sus estudiantes, así como la situación de sus egresados en las escuelas públicas chaqueñas.

Partiremos, sin embargo, de una breve contextualización de la formación de docentes indígenas, destinada a situar el CIFMA entre las ofertas formativas

que actualmente pueden encontrarse en Argentina, en general, y en la provincia de Chaco, en particular. Esto nos llevará a considerar dos miradas sobre la interculturalidad y el bilingüismo que coexisten en el país y que tienen una correlación con la apuesta política por acciones afirmativas, por un lado, y con las acciones generales en el campo de la formación docente, por otro. Luego, haremos una descripción de la situación de la formación docente bilingüe en el Chaco en relación con las políticas públicas vinculadas con las lenguas, la educación y el empleo. Finalmente, mostraremos algunos aspectos de los impactos que dicha la formación docente tiene para los educadores indígenas y su sentido profesional. Para terminar, extraeremos algunas conclusiones generales que nos permitirán delinear algunas ideas sobre el futuro.

Formar para la EIB

Como dijimos, la EIB es una de las modalidades del sistema educativo argentino. Como tal, implica, desde la Ley de Educación Nacional de 2006, considerar que lo intercultural y lo bilingüe son características que atraviesan los distintos niveles del sistema y que exigen, según se desprende de la normativa, acciones particulares, como las que se observan en otras modalidades (hospitalaria, carcelaria, de adultos, etc). Sin embargo, a diferencia de otras modalidades que atañen los contextos de enseñanza o la circunstancia de los aprendices, en el caso de la EIB la modalidad se dirigirá, más bien, a garantizar no sólo el acceso universal a la educación, sino también a otros contenidos, particulares, relativos especialmente a aspectos lingüísticos y culturales propios, que distan de aquellos considerados “comunes”.

La modalidad EIB es definida por la Ley de la siguiente manera:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a

desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Ley 26.206, art.52).

Es justamente el hecho de dirigirse a “preservar y fortalecer **sus** pautas culturales, **su** lengua, **su** cosmovisión e identidad étnica” (las negritas son mías) lo que se hace conflictivo para una educación pensada como común y universal. Esto es claro si pensamos que no se trata de adaptaciones curriculares u organizativas destinadas a situar los procesos de enseñanza-aprendizajes en contextos particulares o a garantizar el acceso a la educación, sino también a incluir nuevos contenidos y a resituar dichos procesos en el marco de las demandas indígenas sobre qué enseñar y cómo hacerlo.

Esto produciría una tensión que puede rastrearse en las escuelas con niños indígenas donde los educadores nativos, en sus diferentes denominaciones y perfiles profesionales, tienen a su cargo tanto la enseñanza de aspectos lingüísticos y de contenidos comunes, como de otros, que no están previstos por la curricula general y muchas veces, no son certificados como parte de los aprendizajes que deben conseguir los estudiantes (Hirsch y Serrudo, 2010).

Esta situación no sólo existe en Argentina, sino en muchos otros países. Por ello, actualmente se ha abierto un debate alrededor de la EIB que pone en cuestión si las diferentes experiencias y situaciones educativas en contextos de diversidad lingüístico/cultural pueden considerarse parte de la EIB o si sería necesario, más bien, recategorizar estas experiencias en nuevas denominaciones (López, 2006; 2008).

Las nociones de educación intracultural, educación para la revitalización lingüístico-cultural, educación indígena, etc. denominan, en este sentido, nuevos modelos educativos que vienen a superar la EIB en su definición más tradicional.

En el campo de la formación docente esta tensión puede también relacionarse con los modos en que se vienen pensando los roles docentes en contextos

EIB. En Argentina, esto podría correlacionarse con los diferentes planes de estudio vigentes en las diferentes provincias y que, a grandes rasgos -y de modo simplificador-, podrían clasificarse en dos: por un lado, aquellos que se orientan hacia la formación de docentes que puedan responder a las exigencias y a las particularidades de contextos en los cuales los aprendices son bilingües y miembros de colectivos que se identifican como diferentes a la sociedad nacional; por otro, la formación de docentes para la enseñanza de la lengua y contenidos propios, orientados al fortalecimiento de la identidad, del uso de la lengua o a la recuperación de la lengua originaria en los casos en que ésta ya no se usa o se usa de manera minoritaria (Romero, 2017).

Como puede suponerse, ambos tipos de formación docente no presumen un mismo perfil de estudiante: en el primer caso, esta formación pone en juego un sentido de la EIB que, como hemos analizado en otros trabajos (Unamuno, 2015), considera la interculturalidad y el bilingüismo como características contextuales que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que son previas a los mismos. Es coherente, asimismo, con un modelo de educación bilingüe que incluye los rasgos lingüísticos y culturales propios como puente, recurso o instrumento para la adquisición de otros rasgos, definidos de algún modo como comunes y fijados en la normativa como aquellos que deben ser aprendidos por los educandos en general. En el segundo caso, el perfil del estudiante parecería, más bien, estar ligado a su idoneidad para participar como agente en los procesos de revitalización/recuperación lingüístico-cultural-identitario. Por lo tanto, dicho perfil de estudiante estaría vinculado a su pertenencia a las comunidades indígenas, junto con sus capacidades para actuar en ellas en tanto agente transformador.

Concretamente, en Argentina, ambos perfiles están presentes en las diferentes propuestas formativas que, sin embargo, no todas están incluidas en la formación terciaria o universitaria. Es decir, si bien existen diferentes propuestas de formación docente con orientación hacia la modalidad EIB (por ejemplo, en Salta, Formosa, Chaco, Neuquén, etc.), estas coexisten con otras que buscan incidir sobre los usos lingüísticos, sobre el autorreconocimiento indígena y sobre la valorización de rasgos y contenidos culturales nativos desde fuera de la formación docente reglada; mayormente pueden encontrarse en experiencias no formales o de capacitación, como las que albergan los cursos destinados a educadores tradicionales indígenas, idóneos bilingües.

Quizá pueda ser ilustrativo aquí presentar el caso de la provincia de Chaco. Allí, hemos participado en diferentes instancias formativas en calidad de formadores/investigadores. Estas experiencias pueden organizarse en 5 tipos: a. la formación inicial reglada destinada a jóvenes y adultos indígenas; b. la formación inicial reglada destinada a jóvenes y adultos indígenas y no indígenas; c. la formación no inicial destinada a la capacitación de educadores indígenas no titulados; d. la formación no inicial destinada a docentes indígenas y no indígenas. Mencionaré, además, una experiencia particular reciente en la provincia que es la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, que dicta la Universidad Nacional del Chaco Austral (d).

Con respecto al punto a, actualmente pueden encontrarse diversas ofertas formativas de este tipo, destinadas a las comunidades moqoit, qom y wichi cuyas lenguas son oficiales, junto al español (Ley núm. 6604 de 2010). En el primer caso, esta formación se concentra en el CESBIM (Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural Moqoit) sito en Colonia Pastoral, Departamento de Mayor Luis Jorge Fontana. Allí los jóvenes moqoit pueden realizar el nivel terciario. Los jóvenes moqoit también estudian en el Centro de investigación y formación para la modalidad aborigen (CIFMA), sito en Presidencia Roque Sáenz Peña. En cuanto a los jóvenes qom, existen tres centros de este tipo en donde se forman como docentes. Como en el caso de los jóvenes moqoit, pueden hacerlo en el CIFMA. También pueden estudiar en el CESBI (Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural) de Pampa de Indio y en el Instituto de Educación Superior del Barrio Toba de la ciudad capital, Resistencia. En cuanto a la población wichi, este tipo de formación se puede realizar actualmente también en el CIFMA (especialmente en su sede sita en la localidad de El Sauzalito, Departamento de General Güemes destinada específicamente a la población wichi) y en el instituto de Educación Superior de Misión Nueva Pompeya (Dept. General Güemes). En todos estos Centros formativos, se aplica una política de acción afirmativa hacia la población indígena, por lo tanto, para entrar al Centro hace falta un aval comunitario que certifique la pertenencia del estudiante a dichas comunidades

En lo que respecta al caso b, en el Chaco existen también ofertas formativas destinadas al público en general. Mencionaremos dos casos: los profesorado

ofrecen una orientación en EIB (p.e. en Pampa del Indio) y la inclusión obligatoria de un espacio curricular destinado a la lengua/cultura indígena en todos los Institutos Terciarios de la provincia. Este tipo de formación inicial, prevista por los nuevos planes de estudios de los Profesorados de nivel inicial y primario de la provincia, no está destinada exclusivamente a la población indígena y se dirige hacia una idea de interculturalidad “para todos”.

En relación al ítem c, diremos que, más allá de la formación inicial existen diversas ofertas para educadores indígenas. Destacan en este tipo las acciones llevadas a cabo por el Gobierno de Chaco destinadas a la profesionalización de educadores indígenas tradicionales, refiriéndome en este caso, tanto a quienes fueron capacitados en los años 90 como Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) en el CIFMA, como a los idóneos; es decir, personas indígenas que ejercen la docencia en las escuelas chaqueñas sin una formación particular inicial.

En el caso de docentes en general, caso d, diversas instituciones tanto gubernamentales como de la sociedad civil (sindicatos y ONG) realizan diversos cursos de capacitación para docentes no indígenas que trabajan en escuelas con población originaria. Por ejemplo, entre los años 2015 y 2016, el Sindicato “Unión de Docentes Argentinos” (UDA) dictó una capacitación en la zona wichí del Chaco sobre interculturalidad y bilingüismo, destinada a fomentar el intercambio de experiencias y el conocimiento mutuo entre docentes indígenas y no indígenas.

Por último, en referencia al ítem e, UNCAUS abrió en el año 2016 una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe como formación complementaria para docentes titulados indígenas (MIB y PIB). Si bien en el primer año respondió a las políticas de acción afirmativas antes mencionadas (exigiendo que los estudiantes fueran indígenas), en su segunda cohorte (prevista para comenzar en marzo 2018), esta formación restaría abierta a docentes en general.

En suma, la oferta formativa inicial y continua de docentes para la modalidad EIB está, como hemos mencionado, cruzada por la tensión entre políticas de acción afirmativas y políticas universalistas en el campo de la educación superior. Como acontece en otros contextos, esta tensión tiene un correlato con otra, la que está implicada en dos proyectos formativos docentes diversos: el que parece

responder a la necesidad de formar docentes con competencias interculturales y con respeto hacia la diversidad lingüística; el que parece responder a la necesidad de formar docentes para actuar en el terreno de la revitalización/recuperación lingüística-cultural-identitaria, y para ejercer de mediadores entre la cultura/lengua hegemónica y las culturas/lenguas propias.

En este punto, nuestros interrogantes son los siguientes: ¿Cómo se comprende la EIB -sus objetivos y sus actores- en el marco de la formación docente? ¿Qué sentidos construyen sus actores -estudiantes y graduados- respecto de dicha formación? ¿De qué manera impacta dicha formación en la identidad profesional docente en contextos bilingües e interculturales? En los siguientes apartados, tomaremos un caso que nos permitirá esbozar algunas respuestas.

El CIFMA y el perfil del docente para la EIB

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) nace de las reivindicaciones de los dirigentes indígenas acompañados por miembros de la sociedad civil que son recogidas en la Ley de Comunidades Indígenas de 1987 (Valenzuela, 2009). El llamado grupo de los 6, formado por representantes de las comunidades moqoit, qom y wichi del Chaco, junto a miembros de diversas organizaciones religiosas y civiles, consiguieron que esta Ley recogiera el mandato de contar en la provincia con un centro específico de formación de docentes indígenas que pudieran actuar como agentes transformadores de las desigualdades educativas y lingüísticas de las que son víctimas los alumnos indígenas en las escuelas. La formación del CIFMA se centró, en un primer momento, en la capacitación de jóvenes indígenas que pudieran incorporarse a las escuelas en calidad de asistentes (auxiliares) de docentes no indígenas en las escuelas con niños y jóvenes originarios.

En dos períodos, estos jóvenes son formados y luego, paulatinamente, se incorporaron a las escuelas (Zidarich, 2001). Posteriormente, el CIFMA ofreció la carrera de Maestro Intercultural Bilingüe (MIB) y, finalmente, la del Profesorado Intercultural Bilingüe (PIB). En ambos casos, a diferencia del primer tipo de formación, exigió a los estudiantes el nivel secundario para el ingreso a las carreras. La Resolución 949/97 del MECyT que habilita el ingreso a la educación

superior de personas mayores de 25 años potenció la matrícula de adultos que buscaban enlazar la formación media y superior (Valetto, Unamuno, Valetto y Fernández, 2018).

En la actualidad, el CIFMA ofrece la carrera de Profesor intercultural bilingüe dirigido a jóvenes indígenas de las etnias moqoit, qom y wichi. Se trata de una carrera de 4 años destinada a la formación de docentes que puedan incorporarse a los niveles educativos en calidad de especialistas en la enseñanza de la lengua y cultura indígenas. Asimismo, esta carrera está homologada a la del Profesor de educación primaria especialista en EIB por lo cual, en la provincia del Chaco, la titulación habilita a los egresados a estar a cargo de grado, tal y como especifica el curriculum de educación primaria de la provincia de Chaco (Provincia de Chaco, 2012):

El maestro bilingüe intercultural y el profesor intercultural bilingüe tienen las mismas funciones que el maestro de grado. Las tareas pedagógicas que planifican y realizan son diferenciadas porque los contenidos disciplinares correspondientes al nivel inicial y nivel primario, se trabajan desde los principios de la Interculturalidad y del bilingüismo, atendiendo el aula con población escolar diversa (Qom, Moqoit, Wichí y criollo). (p.51).

Quizá valga la pena aquí detenerse en el citado documento porque permite entender el marco en donde se inserta la formación inicial de docentes bilingües e interculturales en el Chaco. Este documento, elaborado en el marco de un proceso complejo de consulta y trabajo colectivo con miembros de las tres comunidades indígenas, especifica, entre otras cosas, que “El maestro bilingüe intercultural tiene competencias comunicativas de su comunidad lingüística (Qom, Moqoit, Wichí) y de los niños de su misma etnia de procedencia y la lengua de la comunidad nacional (español)”, y enumera las funciones que se suponen a dichos actores educativos en las instituciones en donde se incorporan. El siguiente cuadro resume estas funciones:

Cuadro 1: Funciones de los docentes bilingües interculturales

Áreas de actuación pedagógica	Responsabilidades formativas	Autonomía del trabajo pedagógico	Metodología	Acciones de mediación
Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales desde los principios de la interculturalidad y bilingüismo. Trabaja en un espacio curricular específico o bien puede trabajar interdisciplinariamente con otras áreas curriculares	Transmisor de la cultura y del idioma de la comunidad de pertenencia. Realiza este trabajo desde la lengua comunitaria. Promueve el desarrollo personal y grupal de los educandos y su participación activa en la sociedad. Promueve el reconocimiento de la comunidad de pertenencia y su especificidad. Desarrolla, mantiene y recupera la identidad cultural y lingüística de los niños aborígenes, a través del desarrollo de contenidos específicos	Elabora la planificación áulica e institucional de manera autónoma.	Maneja una metodología adecuada a los principios de la educación bilingüe Intercultural.	Establece una comunicación directa con el alumno y demás integrantes de la comunidad. Comprende que el niño y la niña son sumamente observadores y perceptivos y que necesitan de un tiempo para adaptarse al nuevo contexto cultural en el que esta la escuela, así impartirá los conocimientos específicos interpretando culturalmente las acciones y expresiones de sus alumnos y alumnas.

Fuente: Curriculum de educación primaria del Chaco. (Elaboración propia)

Como puede leerse en este documento normativo y programático, las funciones docentes para la modalidad EIB en Chaco están vinculadas tanto a sus competencias bilingües e interculturales (por el hecho de hablar otra lengua y conocer aspectos culturales de su comunidad de pertenencia) como a su rol de mediador entre la comunidad escolar y la indígena, a partir del conocimiento de la lengua de los educandos y de su pertenencia comunitaria. Su lugar en tanto agente revitalizador/recuperador de la lengua-cultura-identidad indígena es claramente especificado.

Cabe comentar aquí algunos aspectos contextuales que explican el desarrollo del documento curricular actual en la provincia. Por un lado, el curriculum conforma el marco normativo para la equiparación de los docentes indígenas

con los docentes a cargo de grado. Esto es importante si se considera que aún hoy esta equiparación es el centro de disputa en las escuelas del Chaco, en las cuales, muchas veces se margina al docente indígena a tareas de traductor-asistente de docente llamado “común” (Ballena, Romero y Unamuno, 2015). Por otro lado, se hace hincapié en la autonomía del docente para la planificación de contenidos programáticos y en su rol activo en las reuniones de equipo docente. Esto se debe, también, a que muchas veces los docentes indígenas son situados como traductores de la planificación escolar y marginados de la vida cotidiana de las escuelas, debido al racismo que aún puede encontrarse en muchas escuelas chaqueñas. Su presencia en las escuelas sigue vinculándose al rol de asistente-traductor que dominó la realidad educativa chaqueña en las últimas décadas y a su rol de auxiliar docente en lugar de su reconocimiento como actor de pleno derecho en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012).

Hace falta mencionar, por último, que estas políticas lingüístico-educativas recientes en esta provincia están insertas en otras políticas, como las que atañen al empleo y a la inclusión social. En cuanto a las primeras, la formación de docentes indígenas ha estado acompañada por diferentes instancias de lucha política indígena para garantizar que la incorporación de miembros de las comunidades al sistema educativo en sus diferentes niveles y su reconocimiento salarial y laboral en igualdad de condiciones que los docentes comunes (Unamuno, 2017). Asimismo, a partir de la Ley 7.446/204 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural, Indígena se ha buscado políticamente la incorporación prioritaria de docentes bilingües en las escuelas sitas en territorios indígenas. Ambas cosas se han visto reflejadas en la reforma del Estatuto Docente de la provincia. Todos estos procesos han contado con un rechazo activo por parte de algunos docentes no indígenas y por los sindicatos que los representan.

La formación de docentes para la EIB como espacio de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitario.

En este apartado, nos gustaría acercarnos a los sentidos que obtiene la formación docente en el contexto en donde trabajamos. Para ello, tomaremos en cuenta algunos datos que forman parte de una investigación en colaboración que desde

el año 2010 llevamos a cabo junto al CIFMA¹. Concretamente, para este estudio, tomaremos algunos resultados de un cuestionario sociolingüístico que pasamos a los estudiantes ingresantes al CIFMA, entrevistas a los mismos², así como otros datos, elaborados a partir de un segundo cuestionario que focaliza el acceso a la escritura en lengua nativa y sus usos³. Por último, comentaremos algunos resultados de nuestra investigación sobre la inserción laboral de los egresados de dicha institución en las escuelas de la provincia.

El primer cuestionario (Cuestionario Sociolingüístico Inicial; en adelante, CSI) fue elaborado con la finalidad de obtener información sobre el perfil sociolingüístico de los estudiantes y poder diseñar, en consecuencia, niveles y propuestas didácticas para mejorar las competencias en lenguas nativas, exigidas para la obtención del diploma de docente bilingüe. Se somete anualmente, en general, a los ingresantes al profesorado.

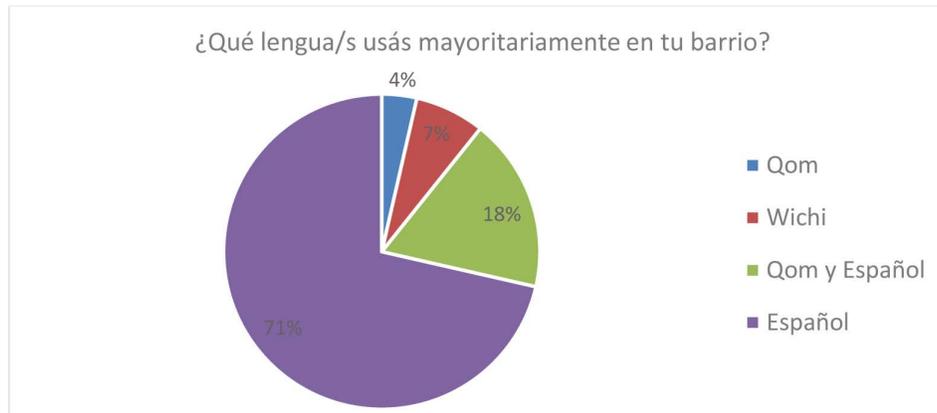
Los datos obtenidos mediante el CSI nos permitieron en primer lugar tomar conciencia de que la mayoría de los estudiantes se reconoce con limitadas competencias en la lengua nativa. Esto ha marcado una tendencia que se sostiene a lo largo de los últimos años. En segundo lugar, nos ha permitido constatar que para los estudiantes es el español (y no la lengua indígena) la lengua que dicen utilizar mayormente en donde viven y con sus familiares. Así, por ejemplo, en el año 2015, el 71% de los estudiantes ingresantes al terciario dicen utilizar el español en sus barrios (gráfico 1) y la mayoría dice emplear esta lengua preponderantemente en el ámbito familiar (gráfico 2).

1 Esta investigación cuenta con el apoyo del CONICET a través de un convenio específico de colaboración interinstitucional. Actualmente, participan tanto docentes-investigadores del CIFMA como del CELES (UNSAM-CONICET), quienes tienen a su cargo el pasaje de los cuestionarios y la elaboración de sus resultados.

2 Estas entrevistas fueron realizadas por Lucía Romero-Massobrio para su estudio sobre procesos de recuperación lingüística en la educación formal e informal en el Chaco, en marco del proyecto PICT-2283-2013 que coordino.

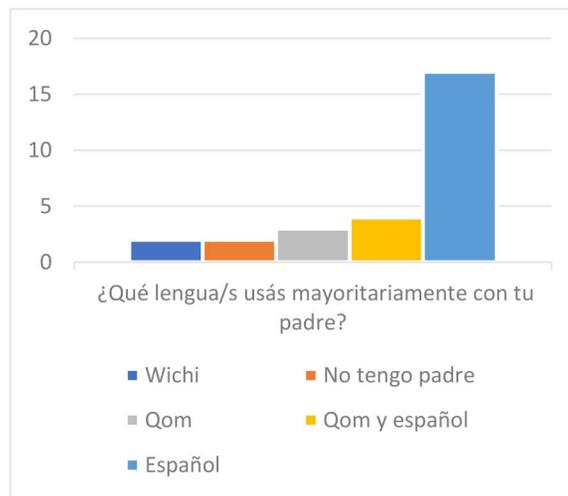
3 Este cuestionario fue elaborado por Camilo Ballena (CIFMA) para su estudio sobre la lengua wichi y su escritura, en el marco del proyecto PICT- 2283-2013 que coordino. En este estudio participa también Lara Mesina (USAM).

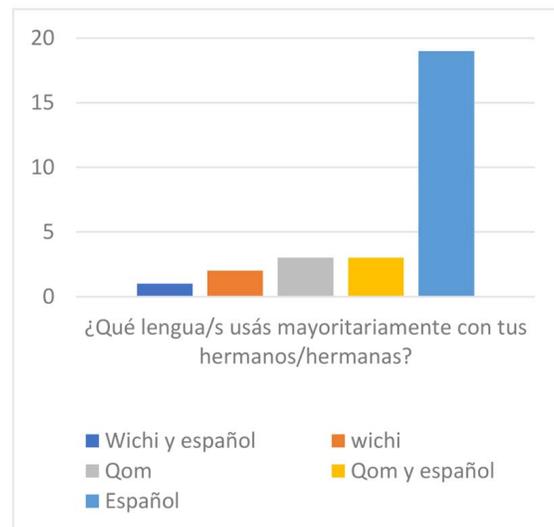
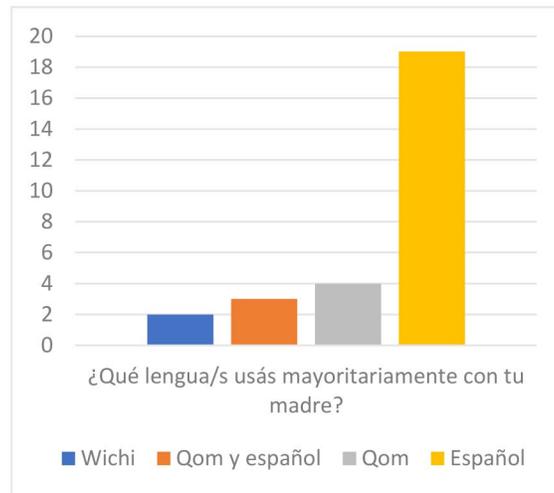
Gráfico 1: Las lenguas habladas en el barrio



Fuente: (CSI-2015)

Gráfico 2: Las lenguas habladas con la madre, padre y hermanos





Fuente: (CSI- 2016)

En tercer lugar, los datos producidos mediante el cuestionario inicial nos permitieron tomar conciencia de que, si bien los ingresantes reconocen haber tenido experiencias con educadores indígenas, no consideran que las mismas

hayan transformado sus prácticas lingüísticas cotidianas ni escolares. La siguiente entrevista a un joven ingresante al CIFMA en el año 2012 ilustra esta afirmación.

Fragmento 1. Entrevista a un ingresante del CIFMA. Participantes: A (ingresante), I (investigadora) CIFMA-PRSP, 2012.

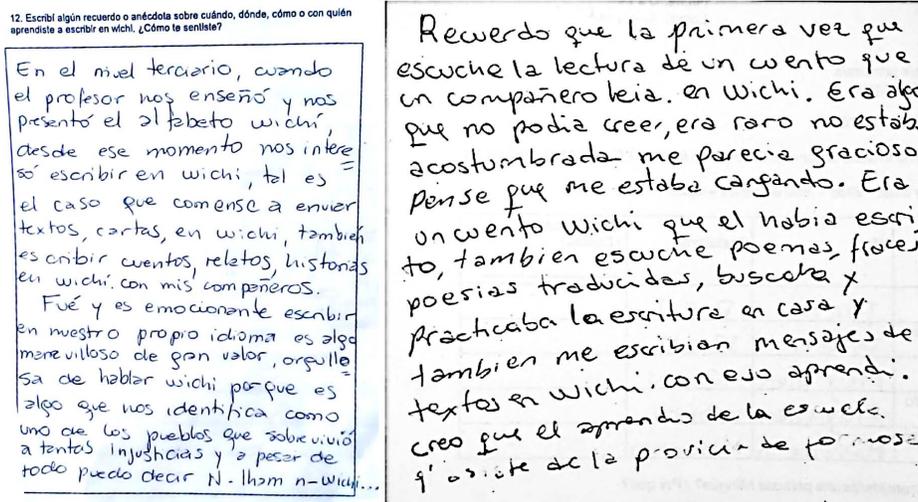
1. A: Lo que pasa es que allá no nos enseñaron a nosotros
2. I: No aprendieron allá
3. A: No, ahí donde yo estudiaba había dos maestros bilingües pero eran idóneos y uno enseñaba todo lo que es artesanías, así, bueno, bah, los dos. Uno más centrado en lo que es alfarería así con cosas de totora
4. I: Ah, qué lindo
5. A: Con cosas- y el otro más con arcilla, así de barro
6. I: ¿Y les enseñaban?
7. A: Sí, nos enseñaban eso. Y por ahí- por ahí de vez en cuando nos contaban un cuento, un cuento, un cuento de la- nuestra cultura y trabajábamos así. Pero la parte de la lengua, así, algunas palabras no nos enseñaban- no mucho

Si bien todos estos datos muestran una tendencia general, cabe contextualizar estos resultados a partir de datos sociodemográficos. En este sentido, es notable que desde hace una década la mayoría de los estudiantes del CIFMA matriculados en la sede central, sita en Presidencia Roque Sáenz Peña son oriundos de dicha ciudad y de la región de Colonia Aborigen. En ambas zonas, la lengua nativa, el qom, ha sido desplazada por el español en muchos de sus ámbitos sociales de uso.

Diferente es el caso de los jóvenes wichi que se forman como docentes. Si bien en su inmensa mayoría son hablantes cotidianos y fluidos de la lengua nativa, en los citados cuestionarios expresan su interés por adquirir competencias escritas en su lengua propia. Según manifiestan, es una de las expectativas más fuertes que depositan en su formación docente.

Los aspectos escritos vinculados a la formación docente fueron relevados en un segundo cuestionario (cuestionario sobre usos escritos- CUE-) que pasamos entre los estudiantes wichi de la sede del CIFMA sita en El Sauzalito en el año 2017. La mayoría de los estudiantes participantes en el estudio manifestó conocer aspectos de la escritura en lengua wichi antes de entrar en el profesorado, pero

indicó que allí es donde comienzan a utilizar la escritura en diversos registros y contextos.



Fragmentos 2 y 3: Extracto del CUE – CIFMA-SZ-2016

Como muestran estos textos, el terciario parece ofrecer espacios en los cuales los repertorios de comunicación se amplían y se revalorizan. Esto no sólo se produce en las clases, sino también en la vida cotidiana. Cabe destacar, en este sentido, el uso del wichi escrito en formatos digitales, especialmente en aquellos que habilitan los teléfonos celulares con acceso a internet. Según hemos relevado, la participación en los entornos y redes sociales que se forman en el profesorado (ver gráficos 3 y 4) hace que los estudiantes expandan sus usos escritos, impactando sobre el sentido que para ellos tiene saber escribir su lengua (Ballena y Unamuno, 2017 a y b).

Gráfico 3: uso de las lenguas en SMS

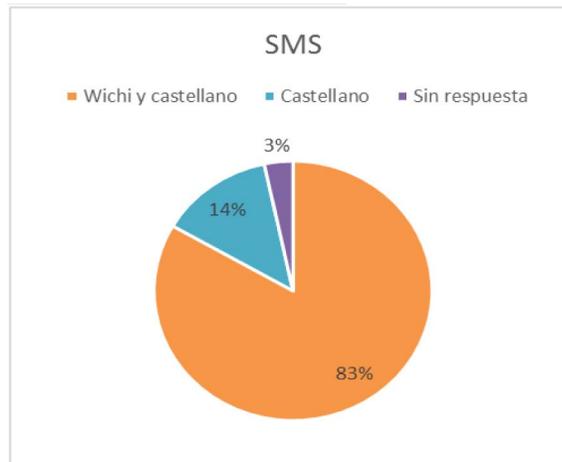
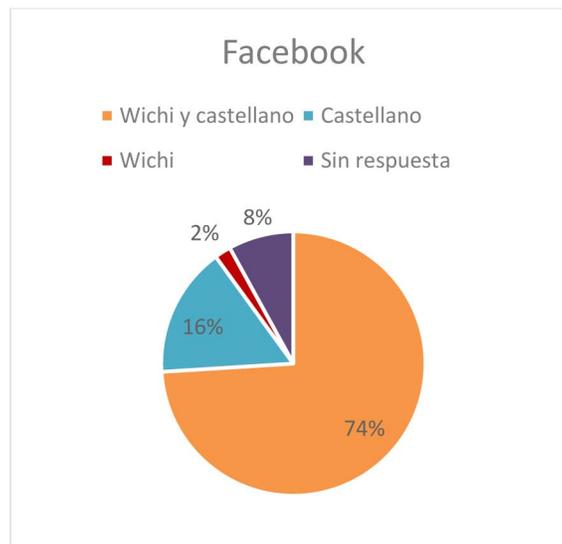


Gráfico 4: Uso de las lenguas en Facebook



En cuanto a nuestro estudio sobre la inserción de los egresados de la institución, durante dos períodos (2011-2012; 2014-2015), participamos en sendos proyectos que incluyeron visitas a 45 escuelas a lo largo de la provincia de Chaco en donde los egresados del CIFMA trabajan, así como observaciones de clases y

entrevistas a docentes y directivos (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012; Romero, Ballena y Unamuno, 2015). Se trató de un proyecto extenso y complejo que nos permitió desarrollar una panorámica de la situación en que se encuentran los egresados, las tareas que llevan a cabo así como sus posibilidades para utilizar las lenguas indígenas y para enseñar contenidos propios. Citamos, a continuación, un extracto de los informes de ambos estudios en los cuales se hace específicamente referencia a la formación docente recibida.

Fragmento 5: Extracto del Informe del Proyecto Egresados 2011-2012:

Entre los aspectos positivos, los temas más recurrentes expuestos por los egresados del CIFMA, están:

- La formación recibida en general;
- La recuperación y el fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas que se produjo durante su formación docente;
- El rol del CIFMA como espacio de consulta y de asesoramiento para los docentes;
- La seguridad que les dio el CIFMA para estudiar y ser docentes;
- La adquisición de herramientas para moverse en el mundo blanco sin dejar de ser indígenas;
- La autonomía y seguridad personal que les dio el CIFMA para ejercer como docentes de grado;
- La enseñanza de la planificación de contenidos escolares;
- La enseñanza de los derechos indígenas;
- La formación teórica del CIFMA, equiparable con cualquier otro terciario;
- Su formación lingüística.

Fragmento 6: Extracto del Informe del Proyecto Egresados 2014-2015:

- “Los docentes coincidieron en la importancia del acceso a la alfabetización en lengua wichi que brinda el CIFMA. La formación recibida en el CIFMA es valorada también por la importancia que allí se le otorga a la cultura y lengua wichi, así como por la especificidad que se obtiene en tanto que docentes bilingües.
- La preparación de los docentes para la exposición en clase y la formación en didáctica fueron valoradas positivamente por los docentes ya que fueron aspectos clave para el posterior desempeño en sus aulas”.

En ambos extractos, los docentes entrevistados destacaron los conocimientos sobre la lengua y la cultura, así como el rol del CIFMA en los procesos de

recuperación y revitalización lingüística-cultural. Asimismo, los egresados mencionaron el proceso de reivindicación de su pertenencia identitaria y de apropiación de la historia de la comunidad que atravesaron en el CIFMA durante su formación.

En suma, nuestro análisis muestra que el sentido de la formación docente que construyen los jóvenes indígenas que atraviesan el CIFMA está vinculado con la posibilidad que ofrece esta formación para recuperar/revitalizar los usos lingüísticos en lengua nativas, ampliando repertorios de habla y comunicación, y adquiriendo, de este modo, competencias que les permitirán situarse como profesionales bilingües de la educación y actuar como mediadores entre el sistema educativo tradicional y sus comunidades de pertenencia. En el caso de las comunidades qom que son parte de procesos de desplazamiento lingüístico-cultural por parte de la cultura dominante, estos procesos se enmarcan en otros, relativos a la recuperación/fortalecimiento de la identidad que, como hemos mostrado, es el aspecto que los egresados consideran fundamental como aporte de su formación docente.

Esto, según postulamos, hace del CIFMA un lugar particular en relación con otras ofertas formativas: allí los jóvenes adquieren los saberes y habilidades lingüístico-conceptuales que no sólo les posibilitarán ejercer la docencia, sino también reconocerse como parte de un colectivo particular y reestablecer vínculos con una historia y unas prácticas culturales-identitarias, valorándolas. Desde esta posición, los egresados consideran que están más fortalecidos para ejercer la docencia en los contextos en donde trabajan y para poder desenvolver el rol de actores clave para la recuperación de la lengua-cultura-identidad en relación con las generaciones más jóvenes.

En el siguiente fragmento de entrevista, realizada en el año 2015 dos ingresantes del profesorado responden por qué quieren aprender qom en el profesorado:

Fragmento 7. Extracto de entrevista a dos ingresantes (M y B). CIFMA-PRSP, 2015.

1. M: no sé, para enseñarlo en en la Colonia que tampoco hablan ese- la idioma,
2. B: y no sé para: y también para que: no s- no sientan vergüenza, (1) de su de su idioma nomás algunos, y también para que no se olviden de de la lengua qom porque ya la mayoría está hablando en español nomás.

En la misma línea, frente a la pregunta “¿por qué estás estudiando qom?”, otra ingresante escribe en el cuestionario:

Fragmento 8. Extracto del CSI. CIFRM-PRSP, 2016.

Estoy estudiando qom para ser una buena docente, buena enseñadora para ser el espejo de mi comunidad de los niños que están por venir y para que esto no se siga perdiendo para que esto siga de pie como buenos qom (toba) que siga.

Estos sentidos de la formación docente están, sin embargo, imbricados con otros: nos referimos al hecho de que los jóvenes indígenas buscan en el profesorado el acceso a una formación profesional que les habilite a acceder a puestos de trabajo en el ámbito público. Cabe considerar que el acceso al mundo laboral es limitado para los jóvenes chaqueños en general y el ámbito público se visualiza como una alternativa viable para los jóvenes entre las escasas oportunidades de trabajo con las que cuentan actualmente. Además, la transformación socioeconómica de las comunidades indígenas relacionada especialmente a la desvinculación de los modos tradicionales de subsistencia -determinada por los cambios estructurales importantes que impiden la vida a partir de la explotación de recursos naturales, controlados por otros agentes y de limitados accesos para las comunidades indígenas-, ha impactado también en el lugar del empleo público en la vida cotidiana de las comunidades.

El siguiente fragmento de una entrevista grupal realizada a ingresantes al terciario en el año 2012, puede ilustrar dicha afirmación:

Fragmento 9. Extracto de entrevista grupal a ingresantes. CIFMA-PRSP, 2012. Participantes: R: estudiante; I: investigadora.

1. I: ¿Cómo fue? ¿les interesaba [aprender la lengua qom] ya de antes de venir para acá [el CIFMA]?
2. R: Por ahí cuando, algunas veces algunos toman la carrera por necesidad, así, al no poder pagarte, qué se yo, otros estudios que sean, qué se yo, médico o algo de esas cosas. Uno siempre con lo básico. O sea, para tener trabajo como maestro [inaudible] para hacer los estudios
3. I: Claro
4. R: Como diciendo, dejan de lado la responsabilidad de lo que significa ser maestro

En suma: según hemos relevado los proyectos colectivos relativos a la recuperación/revitalización de la lengua-cultura-identidad se solapan con proyectos familiares e individuales relativos a la reproducción de la vida, que los jóvenes indígenas relacionan con el acceso al mundo laboral vinculado a la docencia. En el espacio intersticial de ambos proyectos, según hemos estudiado, emerge este sentido de la formación docente que los jóvenes construyen.

A modo de conclusión

Este estudio buscó acercarse, a través de la exploración de diversas fuentes, a la formación docente en el marco de la EIB. Para ello, hemos considerado tanto el análisis de las funciones que se esperan del docente de la modalidad en la provincia de Chaco como los sentidos locales que se otorga a la formación docente en el CIFMA.

Según hemos mostrado, las funciones docentes para esta modalidad están claramente vinculados con los roles de estos actores en los procesos de recuperación/revitalización lingüístico-cultural-identitarios, así como con la inclusión de contenido, saberes y perspectivas de enseñanza interculturales. Esta concreción de la modalidad que aparece reflejada en el currículum entra en disputa con otras, que parecen definir la EIB, más bien, en relación con la idea de interculturalidad y bilingüismo como características de contextos de excepción (Unamuno, 2015).

Por su parte, la indagación en los sentidos locales de la formación docente muestra que estudiantes y egresados del CIFMA reconocen esta formación como el marco de procesos de recuperación/revitalización de sus lengua-culturas-identidades indígenas y de ampliación de sus competencias y saberes propios, así como (re)afirmarse como indígenas. Estos sentidos son proyectados, en el caso de los estudiantes, hacia el futuro, identificándose con el rol de agentes de la recuperación/revitalización de las generaciones más jóvenes. Según hemos esbozado aquí, estos sentidos de la EIB y de la formación docente están relacionados con las acciones afirmativas que en el Chaco son parte de sus políticas educativas y de inclusión social.

Estos resultados nos permiten retomar el inicio de este trabajo y volver a plantear la necesidad de pensar que la EIB en tanto modalidad del sistema educativo y como marco para la formación docente en el país. Como hemos mostrado en nuestro análisis de la situación del Chaco y del CIFMA en particular, tanto las políticas públicas como los sentidos locales que se construyen alrededor de los procesos formativos ponen en evidencia que éstos son atravesados por los jóvenes y adultos como experiencias de reacomodación y reapropiación de saberes y seres, y de resituación subjetiva y colectiva. “El CIFMA nos transforma” dijo una estudiante.

Ahora bien, según venimos documentando, esto se produce en gran parte porque es un espacio “para indígenas”. El aval que exige la institución para quienes quieren ingresar a la institución emerge como un ritual de paso que implica reconocerse y ser reconocido como indígena. A partir de allí, los procesos formativos de los que se participan presuponen esta identidad y se basan en ella.

En situaciones de alta marginación y discriminación sociocultural hacia los indígenas que atraviesa los contextos en donde ellos habitan, este reconocimiento no es fácil ni es monolítico. Contrariamente, tiene muchas aristas que nos invitan a seguir investigando. No obstante, nos permiten pensar que puede ser la base para distinguir los sentidos diversos que la modalidad EIB deja abiertos y los modos en que se van definiendo en la práctica.

Agradecimientos

Si bien este texto es de una autoría individual, no hubiera sido posible sin el trabajo del equipo “Chaco” que reúne a investigadores y docentes del CIFMA, del CELES-UNSAM y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con ellos trabajamos codo a codo desde hace años, a través de diversos proyectos de investigación y de transferencia, produciendo conocimiento desde la investigación en co-labor. Mi agradecimiento desde aquí a todos ellos. También quiero dar las gracias a Camilo Ballena, Lara Messina y Lucía Romero-Massobrio por haber compartido los datos de sus estudios generosamente conmigo. Por último, me gustaría agradecer a los estudiantes del CIFMA y a sus egresados con quienes no sólo compartimos clases y cotidianidades, sino también ilusiones y sueños por una educación más feliz.

Bibliografía

BALLENA, C. Y UNAMUNO, V. (2017a). “Contextos y sentidos de las prácticas escritas bilingües entre jóvenes wichis”. En: Giammateo, M., A. Parini y P. Gubitosi (ed.). *El español en la red. Usos y géneros de la comunicación mediada por computadora*, Frankfurt/Madrid: Editorial Iberoamericana Vervuert.

_____ (2017b). “Challenge from the margins. New uses and meanings of written practices in Wichi”. *AILA Review*, Volume 30: Meaning Making in the Periphery. Edited by Luiz Paulo Moita-Lopes and Mike Baynham, pp. 120–143.

BALLENA, C., ROMERO, L. Y UNAMUNO, V. (2016). “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación”. Segunda parte. (Informe inédito).

FERNÁNDEZ, C., GANDULFO, C. Y UNAMUNO, V. (2012). “Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS” [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf>.

HIRSCH, S. y A. SERRUDO (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc.

LÓPEZ, L.E. (2006). “Cultural diversity, multilingualism and Indigenous education in Latin America”. In Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán (eds.) *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*, 238-261. Clevedon: Multilingual Matters.

_____ (2008). “Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America”. In Nancy H. Hornberger (ed.) *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*, 42-65. New York: Palgrave Macmillan.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Provincia del Chaco) (2012). *Curriculum para la educación primaria del Chaco*, Resistencia: Ministerio de Educación.

PROVINCIA DE CHACO (2010). *Ley núm. 6604 de oficialidad de las lenguas qom, moqoit y wichi*.

ROMERO-MASSOBRIO, L. (2016). “Formación docente y “recuperación” de la lengua: el caso de los jóvenes qom de Colonia Aborigin”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 7 – N° 9, pp. 18-28.

UNAMUNO, V. (2014). “Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco, Argentina”. *International Journal of Multilingualism* 11(4), 409– 429.

_____ (2015). “Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. XXIII, núm. 101, pp. 1-35

_____ (2017). “ ‘Los argentinos venimos de los barcos’: notas sobre política, lenguaje y cortes de ruta”. En: Garcia Diniz, A., D. Araujo Pereira y L. Kaminski Alves (orgs.): *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*, São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 27-300.

VALENZUELA, E. M. (2009). “Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad”. En D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

VALETTO, R., V. UNAMUNO, F. VALETTO Y C. FERNÁNDEZ (2008). “Representaciones respecto de las prácticas docentes en contextos de Educación Bilingüe Intercultural”. En: *Vol. 1. Prácticas de enseñanza*, INFD, en prensa.

ZIDARICH, M. (2001). “Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichi chaqueño, 1970-1999”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 35, 83-163.

Virginia Unamuno: Doctora en Filología. Se desempeña en Centro de estudios del lenguaje en sociedad (CELES) - Universidad Nacional de San Martín - CONICET. vunamuno@conicet.gov.ar

Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

Marcela Lucas

Recibido Marzo 2018

Aceptado Abril 2018

Resumen

Este artículo presenta de manera sucinta el marco legal de la Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires (Bs. As.) y del lugar que el área ocupó en la estructura de la Dirección General de Cultura y Educación. Asimismo, releva experiencias interculturales escolares, de organizaciones y universidades.

Palabras claves: Educación Intercultural – Provincia de Buenos Aires - Escuelas - Organizaciones - Universidades

Intercultural educational actions in the Province of Buenos Aires (Argentina)

Abstract

This article succinctly presents the legal framework in Intercultural Education in the province of Buenos Aires (Bs. As.) And the place that the area occupied in the structure of the General Directorate of Culture and Education. It also relieves intercultural school experiences, organizations and universities.

Key words: Intercultural Education - Province of Buenos Aires - Schools - Organizations – Universities

Presentación

El presente artículo se propone relevar acciones de Educación Intercultural (EI) en la provincia de Buenos Aires desde el marco legal en el que se dan los procesos

educativos interculturales y el espacio que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) le ha dado a la EI en su estructura y gestión. Por otro lado, se presentan experiencias interculturales surgidas desde las instituciones educativas y/o desde las comunidades para la escuela y los ciudadanos. Frente a la complejidad de esta tarea, no intentamos agotar el estudio de las prácticas desarrolladas, sino acercarnos a un panorama general y, fundamentalmente, registrar experiencias que tienen más de cuatro años de continuidad.

Para su elaboración, se han consultado distintas fuentes: bibliografía especializada, informes internos de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y del Programa de Educación Intercultural de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, comunicaciones con referentes de EI. de la provincia, docentes y especialistas¹ con experiencias interculturales; así como sitios de Internet. Cabe señalar que mi experiencia laboral en el Ministerio de Educación de la Nación como asesora externa de la Modalidad de E.I.B (2008-2010), y en la DGCyE, como Referente de EI en el Partido de La Matanza (2015-2016), además de mi participación en la Cátedra Abierta Intercultural y la Asociación Alfar Espacio Colectivo para Pensar, Hacer, Sentir desde las Identidades, han contribuido en la construcción de este registro.

Marco Legal para la regulación de propuestas interculturales

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 presenta la E.I.B. fundamentalmente en relación con los pueblos originarios:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, Inc.17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a

¹ Agradezco al Espacio Colectivo Alfar pensar-hacer-sentir desde las identidades por sus aportes para la redacción de este artículo, a la Comunidad Punta Querandí y a las especialistas: Alejandra López Comendador, Betsabe Cáceres Encina y Diamante Fernández.

desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

En su Art.52, Cap. XI, amplía su alcance, más allá de los pueblos originarios²:

“... la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”

Con esta mirada amplia aparece la EI en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ley 13688 (2007) que, en su Capítulo XIII, reconoció la EI como una de las modalidades de su sistema educativo provincial. En el Artículo 44 sostiene:

La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

En esta línea, podemos observar cómo se enuncia la Interculturalidad en los distintos Diseños Curriculares bonaerenses. El Marco General de la Política Curricular (DGCyE, 2007) expone:

Este enfoque recupera la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. Mientras la primera hace

² Emplearemos indistintamente los vocablos “indígena” y “pueblos originarios”, aunque debemos reconocer que estas denominaciones no están exentas de conflicto debido a la historia de invisibilización y marginación propia de la construcción del estado-nación.

referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica. Separar analíticamente ambos conceptos, que refieren a cuestiones que se dan combinadas en la sociedad, implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente. (DGCyE, 2007: 16).

Reflexiona también sobre cierta tensión entre la igualdad y el respeto a la heterogeneidad de los sujetos y grupos sociales y culturales:

En coherencia con esta distinción, el curriculum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el curriculum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad. (DGCyE, 2007: 16).

En su Anexo II: “Sujetos en diálogo intercultural”, hace una breve historización sobre la construcción y deconstrucción del paradigma homogeneizante con el que nació la escuela argentina que tanta exclusión produjo y produce. Explicita la necesidad de no excluir ni lenguas ni variedades lingüísticas en el aula:

Las lenguas, los dialectos y las variaciones lingüísticas son signos identitarios de ideología, cultura, posición social. (...) Los prejuicios lingüísticos hacia los sectores populares son expresiones de un actual racismo discursivo que –desde el supuesto de un nacionalismo lingüístico- siguen reproduciendo actitudes xenófobas (DGCyE, 2007: 46).

Por su parte, el Diseño Curricular para la Educación Inicial (DGCyE, 2008), bajo el título: “La convivencia con los otros y la interculturalidad”, reconoce a

la provincia como multicultural y no lo circunscribe ni a pueblos originarios ni a migrantes, aunque focaliza en las lenguas en uso:

La multiplicidad cultural es una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo (DGCyE, 2008: 55).

Dicho diseño entiende que la EI “plantea una relación dialógica entre concepciones, cosmovisiones, formas de relacionarse, de participación, lenguas, variedades de lenguas, relaciones de poder involucradas en las interacciones humanas, para la co-construcción de conocimientos entre actores” (DGCyE, 2008: 55) Y concluye:

La Educación Inicial Intercultural compromete a considerar cada realidad, las situaciones, puntos de partida y metas (que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo humano) de los actores. Toda auténtica propuesta intercultural busca crear condiciones para superar la desigualdad y la discriminación, a partir de valorar las diferencias. (DGCyE, 2008:56).

Es relevante destacar que reconoce a los niños como agentes portadores de culturas, que deben ser consideradas e involucradas en los procesos de enseñanza; y resalta en la necesidad de superar la discriminación y desigualdad. No obstante el Diseño Curricular para la Educación Primaria de 2007 no incluye la EI de manera explícita. En la revisión de 2018 plantea:

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo

de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas (DGCyE, 2018: 22).

Aquí se encuentra cierta tensión con el planteo de los Diseños anteriores, pues las diversidades culturales están más ligadas a lo individual que a las comunidades de pertenencia. Este cambio es consecuente con la retracción que la DGCyE le dará a la E.I., en 2017, que referiremos a continuación.

Educación Intercultural en la estructura de la DGCyE

En 2006 la EI fue un Proyecto de la Subdirección de Planes y Programas y Proyectos de la Dirección de Educación Primaria Básica. Fue “Modalidad”, como lo prescribe la Ley de Educación de la Provincia, solo durante el 2007³. Posteriormente, se concibió como “Programa” dependiendo de distintas direcciones, con diferente jerarquización según las decisiones en política educativa de esos años.

Entre 2008 y 2013 se ocupó de ella la Dirección de Alternativas Pedagógicas⁴, comprendida en la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas. Durante 2008 – 2009, sabemos que las experiencias educativas en EI se habían incrementado notablemente. Se trabajó en aproximadamente 140 establecimientos educativos con estudiantes que se reconocían indígenas o descendientes de ellos, y/o con otras

3 En 2007, la DGCyE produjo dos documentos con lineamientos: “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Bs. As.” y “Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires”. También las “Primeras Jornadas de Educación Intercultural” en la provincia.

4 La Dirección de Alternativas Pedagógicas incluía tres áreas de Educación: Intercultural, Ambiental y Comunitaria.

identidades (Lucas, 2009). Proyectó como meta: “apuntar a crear alternativas para la revalorización de las culturas autóctonas que no sólo son parte importante de la cultura nacional sino que retroalimentan la posibilidad de seguir construyendo con firmeza un sistema educativo inclusivo y con calidad” (Área Educación Intercultural, 2009). Y entre sus objetivos aparecía el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, para propiciar la revalorización de la identidad indígena, rescatando las culturas de sus pueblos de origen, a través del conjunto de prácticas escolares (Área Educación Intercultural, 2009).

Entre el 2010-2012, el equipo de EI de la DGCyE incluyó a dos indígenas docentes⁵, por lo que varias de las capacitaciones, destinadas a la formación docente, focalizaron en la presencia de Pueblos Originarios en Buenos Aires.

De 2013 a 2015, la EI se constituyó como un Programa dentro de la Unidad de Coordinación de Programas que dependía directamente de la Unidad de Ministro. En 2015, se nombraron referentes de EI. en Junín, La Matanza, Carmen de Patagones, Partido de la Costa, Olavarría y Bahía Blanca. Desde la gestión se propiciaron distintas tareas: el Primer Encuentro provincial de Docentes Indígenas que trabajan la Interculturalidad⁶, asistencias y/o acompañamiento de propuestas interculturales en todos los niveles educativos, producciones de materiales didácticos y/o de marcos teóricos, producción de microrrelatos⁷, jornadas de capacitación, cursos virtuales de EI y Centros de Actividades Infantiles (CAI) Interculturales.

Las jornadas de capacitación se centraron, además de la desnaturalización de parámetros desde los que se trabaja en las escuelas, en la visibilización de identidades presentes en la provincia, por lo que participaron expositores en

5 Miembros del CEAPI (Consejo Educativo Argentino de Pueblos Indígenas)

6 Fuente <http://argentina.indymedia.org/news/2014/07/863075.php>

7 Algunos se lograron en el contexto de Encuentros de Educación Intercultural:

Bibliotecaria Quechua <https://www.youtube.com/watch?v=MWNddJbVbmE&list=PLPG8QnRuJ76gNtSdEBIViU9CHgWtkYEqU>

Vicedirector de Esc. Secundaria, qom: <https://www.youtube.com/watch?v=ztKv5zcgXOY&list=PLPG8QnRuJ76gNtSdEBIViU9CHgWtkYEqU&index=2>

Referente de E. I. La Matanza: <https://www.youtube.com/watch?v=HkRM4CopQ9g>

Otros se grabaron en Radio Nacional, en torno a obstáculos en el sistema educativo y en la sociedad:

https://youtu.be/xo7F_wB8Zr0

https://youtu.be/xo7F_wB8Zr0

representación de distintos pueblos: Qom, Aimara, Mapuche-tehuelche, Kolla y Afrodescendiente del tronco colonial; también estudiantes secundarios migrantes, hablantes de quechua o guaraní.

A los largo del 2016, el Programa continuó pero ya dependiendo de Políticas Socioeducativa como uno de los programas de la Dirección de Inclusión e Igualdad Educativa (en Gestión Territorial). Se redujeron los cargos de referentes de seis a tres⁸; y, a pesar de que en el organigrama del Ministerio, la EI ya no tenía la misma preponderancia -pues no dependía directamente de la Unidad Ministro- se continuó con algunas políticas del año anterior que dieron lugar, por ejemplo, en La Matanza, a la concreción de cuarenta y cuatro jornadas de reflexión y capacitación en EI, con alcance en distintos niveles educativos y modalidades.

CUADRO 1. Acciones con EI en La Matanza, 2016

Dirección	Destinatarios	Capacitaciones	Encuentros
Nivel Inicial	106 (maestros de grado y directivos)	3	7
Nivel Primario	250 (bibliotecarios y maestros de grado)	5	15
Primario/ Adultos	40 (maestros de grado)	1	4
Nivel Secundario	180 (bibliotecarios, profesores, directivos)	3	17
Psicología	60 (miembros de equipos de Orientación Escolar)	1	1
TOTAL	636 participantes	13	44

Fuente: elaboración propia

Durante 2017, se evidenció una notable retracción de las acciones: no hubo referentes designados en ningún distrito ni se promovieron capacitaciones presenciales; solo un curso virtual y dieciocho proyectos pedagógicos subsidiados por el PROMER II (Proyecto de Mejoramiento para Escuelas Rurales que depende del Banco Mundial). Se produjo colectivamente un material didáctico para Secundaria, con Propuestas para el aula en torno a la conmemoración del 12 de Octubre, de naturaleza interdisciplinaria⁹; no obstante, sobre la fecha no contó con la aprobación de la DGCyE para su publicación y no llegó a las escuelas¹⁰.

8 Sólo se mantuvieron referentes en La Matanza, Junín y Carmen de Patagones.

9 Participaron especialistas de Prácticas del Lenguaje, Naturales, Sociales y Matemática.

10 Mientras se elaboraba este artículo, en distintos momentos se intentó ingresar desde el sitio Web de la

Experiencias interculturales en Buenos Aires

Primeros registros de experiencias

Diversas propuestas individuales han reconocido y trabajado con la realidad multicultural y multilingüe de la provincia, desde diversos orígenes. Varias de ellas, surgidas desde las instituciones escolares; otras, desde la comunidad. Algunas, fueron expuestas en 2003 en el “Primer Encuentro Nacional Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, organizado por la Universidad Nacional de Luján y la Mesa Coordinadora de Pueblos Originarios, con la colaboración de CTERA. Este Encuentro constituyó un hito fundante por su carácter multitudinario¹¹ y multiétnico, además de que contribuyó con la visibilización de los pueblos y de experiencias interculturales.

En 2004, una publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004:191-208) continuó la visibilización con la presentación de nueve experiencias bonaerenses, entre ciento siete de todo el país. De ellas, se seleccionaron dos para socializar con mayor profundidad: una desarrollada en un centro comunitario de un barrio Toba de Derqui, que involucraba población qom-toba; la otra, en una escuela de Ciudad Evita, que atendía a población migrante en convivencia con lenguas indígenas. Ambas, al momento de dicha publicación, llevaban más de cuatro años de trabajo y, si bien la publicación ya tiene casi catorce años, merece destacarse que la experiencia de Ciudad Evita tuvo continuidad a los largo de quince años en la Escuela Secundaria N°40¹² y llegó a ser presentada en el Seminario “Educación de Niñas, Niños y Jóvenes Migrantes”, que organizó la OEA, en Washington (2011).

El proyecto de esta escuela, inicialmente se desarrolló en tercer ciclo (EGB 150), luego se extendió a los primeros ciclos de la EGB y a la Secundaria mencionada, donde se realizaron diagnósticos sociolingüísticos y se diseñaron propuestas pedagógicas en torno a la convivencia de lenguas y culturas¹³.

DGCyE al Programa de E.I., pero fue imposible. Se espera que esto esté en relación con el funcionamiento de la página y no con la desarticulación del Programa.

11 Concurrieron más de un millar de personas del país y del continente.

12 Experiencia socializada en distintos Institutos de Formación Docente y en Jornadas Docentes organizadas por escuelas, inspectores y la Modalidad de E.I. de Bs. As. (2007), así como en capacitaciones organizadas por SUTEBA y CTERA en convenio con la UNLu.

13 Este proyecto recibió asesoramiento a través de los Cursos Educación Intercultural I y II, y Coordinador

Desde hace 20, años la jurisdicción de la Provincia de Bs. As. presenta una trayectoria en experiencias de E.I. en los distintos niveles educativos y modalidades¹⁴, así como en capacitación docente; incluso en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), universidades y sindicatos. Por su parte, organizaciones indígenas han trabajado articuladamente con escuelas, universidades e ISFD. A continuación, describiremos algunas de ellas.

Experiencias escolares

Voces de nuestro jardín (Moreno)¹⁵. Este proyecto institucional se desarrolla desde hace más de seis años, con la comunidad educativa del Jardín N° 951, Barrio Aguaribay, Cuartel V. Allí asisten niños provenientes de familias paraguayas, uruguayas, bolivianas y peruanas; y otras que han llegado de provincias argentinas como Misiones, Formosa y Corrientes. Se propone favorecer el encuentro comunitario, el trabajo respetuoso por la diversidad y valorar la cultura de pertenencia de cada niño/a y familia. También pone énfasis en el cuidado de la naturaleza y el respeto por la vida.

La institución trabaja en la revalorización de la lengua de cuna (mayoritariamente guaraní); esto los llevó a realizar un intercambio con el Jardín bilingüe Frontera de Misiones Aldea Guaraní, y dio origen al proyecto que logró la imposición del nombre del jardín: “Omaña Pe Mitá” (en lengua guaraní, Mirada de Niño).

Proyecto Latinoamérica, Patria Grande¹⁶ (***Rafael Castillo***). Las experiencias interculturales no sólo se han desarrollado en instituciones aisladas, sino que muchas se extienden y articulan entre escuelas. Así, por ejemplo, la Escuela Primaria N°195, Latinoamérica, de Rafael Castillo, desde el año 2011 generó proyectos institucionales centrados en la Madre Tierra, el concepto de Patria Grande y la participación ciudadana en la Defensoría del Pueblo y ha iniciado articulaciones con el jardín más próximo (N° 978) y la secundaria (N° 56), dando

de Círculos de Reflexión dictados por CTERA en convenio con la UNLu. En dichos cursos también participaron experiencias como Identidades (La Plata) y Pu Kimeltuchefe (Junín y Los Toldos).

14 Niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario. Modalidades: Adultos, Especial, Artística.

15 Fuentes: DGCyE (2017) y exposición en 6° Encuentro de Voces de la Cátedra Abierta Intercultural de la UNLu, en 2017.

16 Durante mi trabajo como Referente de Educación Intercultural en La Matanza (2015-2016), tuve la oportunidad de conocer varias de estas propuestas que han tenido continuidad.

lugar a encuentros zonales donde los estudiantes exhiben lo aprendido mediante stands e intervenciones artísticas¹⁷. Cabe destacar que todos los años, en el mes de agosto, la escuela N°195 hace una importante “Celebración a la Pacha Mama”, en la que cada curso, instituciones vecinas, familias y comunidad hacen sus peticiones y ofrendas¹⁸.

Proyecto Intercultural en Ciudad de Celina. (La Matanza). Otro ejemplo lo constituye este proyecto que lleva más de seis años e incluye a todas las escuelas de la región zonal, de distintos niveles y modalidades, y concluye, por lo general, con un encuentro multitudinario en una plaza local¹⁹, donde cada institución escolar hace una muestra en diálogo con las comunidades de pertenencia de los estudiantes: juegos, alimentación, pueblos originarios, literatura tradicional, danzas, cerámica, etc.; todo atravesado por las identidades y lenguas que coexisten en las escuelas. Dicho proyecto ha estado sostenido por las instituciones educativas y por la Inspección del Distrito, quienes han generado encuentros de trabajo y articulación entre escuelas y/o niveles/modalidades.

Modalidad de Adultos e Interculturalidad (La Matanza). Son notorias las propuestas interculturales en la Modalidad de Adultos, desde hace más de cuatro años, que se evidencian tanto en la semana de la Modalidad de Adultos como en el Cierre anual de todos los centros educativos²⁰. Los ejes centrales son conocimientos textiles, culinarios, en danzas, cuidados para la salud; la mujer en la historia; derechos humanos y Dictadura, entre otros. Estos ejes posibilitan trabajar desde los conocimientos de los estudiantes jóvenes y adultos, en sus variedades lingüísticas y/o lenguas. Con frecuencia se producen textos bilingües, en los que predomina el guaraní y el quechua como lenguas en convivencia con el español.

17 Pueden verse fotos en <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1231032746958372.1073741922.1075730602488588&type=1&l=39bbc1c24d>

18 Véase <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1141105985951049.1073741884.1075730602488588&type=1&l=9e08e7ff4b>

19 Véase <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1231574203570893.1073741923.1075730602488588&type=1&l=4a0a86434d> <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1077077729020542.1073741834.1075730602488588&type=1&l=5b3501b80f>

20 Véase <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1235330193195294.1073741927.1075730602488588&type=1&l=efc7b14a18>

Experiencias desde equipos interdisciplinarios

Equipo Identidades (La Plata). Fue un colectivo conformado por estudiantes, docentes, miembros de pueblos originarios, antropólogos, historiadores, entre otros; que trabajó desde 1999 a 2015. Sus gestiones estuvieron centradas en pobladores oriundos del lugar, migrantes de países vecinos y población qom residente en La Plata y Berisso.

Realizaron talleres y jornadas para docentes y la comunidad, entre otras, con la comunidad del Barrio La Granja, cuya población es mayoritariamente qom, con las Escuelas Primarias N° 37, 56, 63, 95, 56, 120 y la Escuela rural N° 49. Asimismo, con el ISFD N° 95. Además el equipo desarrolló procesos de investigación desde y para las propuestas interculturales: 2005 - 2007, “Construcción de Identidades Sociales durante los procesos de escolarización” (ISFD N° 95 - U. A. Normal N° 1); 2013 – 2015, “Los aprendizajes sociales en prácticas comunicativas del guaraní y la cultura en familias de origen paraguayo en el paraje rural El Peligro”.

En 2015, el equipo Identidades presentó ante el Programa de E.I., un proyecto para organizar un Centro de Actividades Infantiles con perspectiva intercultural “Tejiendo la trama estamos”, en la Escuela Primaria N° 120, que tuvo continuidad más allá de la disolución del Equipo, hasta 2017 inclusive²¹.

Pillán Manke (Olavarría y Bolívar). Varias instituciones y miembros de la Comunidad Mapuche Urbana Pillán Manke han desarrollado proyectos interculturales desde hace más de diez años, muchos de los cuales han tenido continuidad. Paralelamente, han reflexionado sobre los procesos desarrollados en prácticas de investigación (cf. Millan, Milton y Bavio, 2013).

En el año 2004, frente a un relevamiento de pueblos originarios en la población estudiantil que obtuvo como respuesta mayoritaria la negación, surgió la necesidad de trabajar sobre las dificultades de autorreconocimiento; por ello, miembros de la comunidad mapuche, docentes e inspectores se constituyeron como equipo de trabajo, intercultural e interdistrital “Peuma Wunnam/ Sueños del amanecer”, y realizaron una reflexión sociopolítica y cultural con la necesidad de crear un

21 Al momento de la redacción de este artículo, la DGCyE evaluaba su continuidad.

espacio de construcción colectiva, en donde se problematizaron procesos socio-históricos²².

En 2005-2006 se profundizaron los contenidos de las capacitaciones a docentes, al mismo tiempo, se realizaron acompañamientos pedagógicos con charlas a las instituciones a cargo de mapuches y se generó un espacio de reconocimiento de socialización de experiencias áulicas. Se trabajó con tres escuelas del partido de Olavarría y cuatro de Bolívar, que posteriormente se incrementarían a treinta instituciones escolares de los distintos niveles educativos (Millán, 2008:3).

Posteriormente, se desarrollaron múltiples proyectos. Millán, Milton y Bavio (2013) dan cuenta de algunos de ellos centrados en Pueblos originarios (E. P. N°58, 65, Escuela de Estética N° 3, ISFD N°22), Inmigrantes Europeos y Latinoamericanos (Primaria N°65 y Secundaria N°13), saberes escolares de la comunidad donde están insertos alumnos de nacionalidad argentina, paraguaya, chilena y colombiana (Colegio Fray Mamerto Esquiú). Desde 2010, convocan el 10 y 11 de octubre a participar en la “Semana de Voces Originarias”, evento que ha contado con el auspicio de la Municipalidad.

Comunidad Punta Querandí (Tigre)²³. Está formada por personas que pertenecen a las culturas guaraní, kolla, qom y otras identidades. Se localiza en un territorio comunitario, sagrado y educativo, en una zona de enterratorios ancestrales con restos arqueológicos indígenas de mil años de antigüedad (en riesgo por la construcción de barrios privados). Desde hace más de una década, este lugar es protegido por las familias de pueblos originarios que allí desarrollan su espiritualidad y sus culturas a través de talleres de enseñanza abiertos a toda la sociedad. Además, comparte objetivos de reparación histórica, como la recuperación de los cuerpos humanos excavados por arqueólogos, depositados en instituciones “académicas” fuera de su territorio ancestral.

Las prácticas que vienen realizando son milenarias: cestería con totora, techos de kapi'i ñarõ, paredes de barro, alfarería con arcilla, pesca, huerta, vivero y elaboración de artesanías con materiales naturales y reciclados. La recolección

22 Fuente: <http://peumawunnam.blogspot.com.ar/> [Consultado en febrero 2018]

23 Fuente: <https://puntaquerandi.com> [Consultado en febrero 2018]

de plantas medicinales es otra actividad importante, conocimiento que se nutre de la sabiduría de los ancianos. Cabe destacar que poseen un Museo Autónomo²⁴ de Gestión Indígena, herramienta educativa que ordena gran parte de la información que transmiten a estudiantes donde, además de exponer material arqueológico, muestran el pasado y presente de la región, no es un Museo estancado en el pasado.

Han levantado espacios ceremoniales (Apacheta de tradición andina y Opy de la cultura guaraní), donde se realizan ceremonias durante distintos momentos del año: Inti Raymi (junio), ofrendas a la Pachamama (agosto), Ara Pyhau (septiembre), Aya Markay Quilla (noviembre) y Nemomgarai (enero).

La forma de organización es la asamblea comunitaria y las resoluciones las toman por consenso entre todas las familias y miembros de la comunidad. Los talleres para instituciones escolares, durante 2017, llegaron a la escuela Primaria N° 5 (El Arco); Secundarias N° 1 (El Talar), N° 7 (Rincón de Milberg), N° 17 (Ingeniero Maschwitz, Escobar), N° 27 (La Paloma); Bachillerato Popular de La Tunas, Colegio Privado Sarmiento, entre otras; también, muchos estudiantes llegan por fuera del horario e institución escolar.

Experiencias centradas en identidades específicas

Pu Kimeltuchefe (General Viamonte y Junín). En este Equipo de Educación Intercultural participan mapuches, muchos de los cuales son parte de la comunidad Pikun Lelfun (Llanura del Norte), cultural y espiritual, ubicada en la ciudad de Los Toldos y en el campo, Cuartel Segundo del partido de General Viamonte. La misma tiene un cuerpo de autoridades originarias políticas (compuestas por: Lonko, InalLonko, Werken, XawüleyKullin y Kona), espirituales (Pillan Kuye, anciana encargada de orientar las ceremonias, Kalfumalen, kalfuwenu y Kona); y de salud (Lawentuchefe, persona conocedora de los remedios de la tierra, Gütanelchefe, agente arreglador de huesos). Las decisiones en esas comunidades son tomadas en Xawün (reunión mapuche), de familias identificadas por su

24 El museo está dirigido y sostenido exclusivamente por la comunidad de Punta Querandi. Más información sobre el Museo en: <https://puntaquerandi.com/2018/03/08/comenzo-la-segunda-etapa-del-museo-de-gestion-indigena-ni-un-paso-atras/>

respectivo Tüwün (lugar de nacimiento de sus abuelos) y Kupalme (lugar de nacimiento de cada uno). Debido a que la misma está constituida por ochenta y siete estudiantes niños y jóvenes de escuela primaria, actualmente tienen un proyecto para crear una escuela intercultural atravesada por ejes culturales mapuches, en diálogo con los que prescriben los diseños curriculares de la provincia de Bs. As²⁵.

Entre las propuestas que vienen desarrollando desde hace más de 10 años, se pueden mencionar:

- Kimun Mapuce ka weliwen pichikece (Conocimiento Mapuche y nuevo amanecer de los niños), que socializa el abordaje pedagógico didáctico de la E. I. Mapuche.
- Cosmovisión Mapuce, propuesta de formación que analiza aspectos generales de la visión de la educación formal y la educación a través de la cosmovisión mapuche; dirigido a interesados en nuevas y ancestrales miradas de la educación.
- Filke ayekawe (instrumentos musicales mapuche), investigación desde lo acústico y lo conceptual mapuche.
- Investigación en el Jardín N°910 (Los Toldos), centrada en analizar cómo atraviesan las políticas educativas de ampliación y restitución de derechos y cómo ellas interpelan a los actores de la institución; promovió un relevamiento de orígenes de los docentes, estudiantes y sus familias.
- Celebración del Wiñoy Xipantü, Año Nuevo Natural, con escuelas y la comunidad.
- Recuperando la identidad, una lucha histórica²⁶. Asesoramiento a la Escuela Secundaria Básica N° 10 de la Ciudad de Chacabuco (Región 14) que luego se amplió a otras instituciones educativas, con conferencias sobre la identidad y cultura mapuche, con un alcance de 600 estudiantes de distintos niveles e instituciones educativas.²⁷

Kumelen Newen Mapu (Bahía Blanca). Es una organización en la que participan familias mapuches y no mapuches; sus actividades de difusión educativa llevan

25 Fuente: Prof. Bestabe Cáceres Encina, referente de Educación Intercultural (2015-2016). Comunicación personal.

26 La Municipalidad de Chacabuco, declaró este proyecto de interés municipal.

27 Fuente: Pu kimeltuchefe (2009) <http://pukimeltuchefe.blogspot.com.ar/2009/12/> [Consultado en febrero 2018]

alrededor de 20 años. Se han ocupado de divulgar conocimientos ancestrales de telar, cerámica, lengua mapuche; además de defender los derechos de los pueblos originarios y develar el primer genocidio de los pueblos indígenas, en estas tierras.

Han trabajado articuladamente con escuelas, universidades (Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.), con la radio FM La Calle y diferentes organizaciones y ONGs²⁸. Casi todas las actividades que emprendieron han sido abiertas a la comunidad, inclusive las ceremonias ancestrales.

Conformaron la Mesa de Trabajo sobre Educación Intercultural Bilingüe junto con docentes, organizaciones e integrantes de pueblos originarios de Bs. As. (entre ellos, el colectivo Pu Kimeltuchefe), universidades y otras instituciones. Además, trabajaron con el colectivo docente-estudiantil por el Monumento a la Mujer Originaria. En el 2017, celebraron el 6º Encuentro Bahía Originaria, cuyo lema fue “La espiritualidad desde el vientre de la Madre Tierra”, en el que se abordaron, entre otras temáticas, la revisión de los hechos del 19 de mayo de 1859 -Último Malón-, espiritualidad mapuche y educación intercultural²⁹.

Centro de Interpretación Indígena “El Antigal” (San Pedro)³⁰. Son una organización no gubernamental de pueblos originarios, abocada a la cultura en distintas expresiones: música, bailes, relatos, comidas, vestimenta. Este Centro de Interpretación Indígena trabaja en el rescate de las lenguas originarias, el autorreconocimiento, el fortalecimiento de la Identidad; lo que ha impactado de manera positiva en la adscripción étnica de estudiantes y familias. Realizan foros de encuentros interculturales con diferentes pueblos e instituciones educativas; también, un taller para niños qom, en los que se revitalizan la identidad para que los niños lleven su cultura y su lengua a otros compañeros y docentes. Asimismo, se ocupan del cuidado de la madre naturaleza e investigan para recuperar conocimientos de la medicina ancestral originaria de diferentes pueblos (Cf. Romero, Valverde, Engelman, Weiss, Pérez, Süter y Aurand, 2016).

28 Fuente: AGASSANUP (2014)

29 Fuente: Revista digital La Nueva (2017), “Otras voces que llegan desde el vientre de la Madre Tierra”. Bahía Blanca. Disponible en

<http://www.lanueva.com/nota/2017-5-17-16-0-0-otras-voce-que-llegan-desde-el-vientre-de-la-madre-tierra>

30 Fuente: <http://elantigal-sanpedro.blogspot.com.ar> [Consultado en enero 2018]

Está ubicado en la localidad de Río Tala, en las proximidades de Bajo Espósito donde fuera descubierta una vasta zona con restos arqueológicos de los primeros pobladores del territorio de la actual provincia de Buenos Aires; por lo que cuenta con una pequeña sala de exhibición de material arqueológico local. Su apertura en 2011 posibilitó que, por primera vez, las excavaciones y trabajos de investigación que involucren a las comunidades originarias sean realizados de manera conjunta con sus descendientes, a través de la consulta permanente y el respeto por las tradiciones indígenas. Trabaja articuladamente con el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y el Programa de Arqueología Histórica y Estudios Pluridisciplinarios (PROARHEP) de la Universidad Nacional de Luján.

En El Antigal la comunidad Lma Iacia Qom (proveniente de Chaco) desarrolla un conjunto de actividades que tienen por objetivo trabajar con la población indígena y no indígena local, en la toma de conciencia del respeto y la revalorización de la cultura originaria. Desde hace más de diez años, investigan y revitalizan ritos y ceremonias ancestrales; participan de los reclamos territoriales, de la lucha contra la discriminación y otros derechos vulnerados. Por otra parte, sus proyectos se extienden desde San Pedro a otras localidades cercanas.

Misibamba (Bs. As.)³¹. Es una Asociación Afroargentina, fundada en 2008, que se propone deconstruir la idea de que las raíces culturales de la Argentina están conformadas sólo por las culturas europeas y las de los pobladores originarios, pensamiento que niega culturas traídas por los africanos esclavizados.

Estos afroargentinos del tronco colonial continúan profundizando en el conocimiento de sus raíces culturales y las transmiten; desarrollan seminarios, conferencias, recitales, materiales audiovisuales para su divulgación, publicaciones, talleres de formación y capacitación en etnoeducación. En este sentido, Misibamba intenta constituirse como un hilo de continuidad entre antepasados y generaciones venideras.

Tienen el grupo de candombe porteño (Bum Ke Bum) y una Comisión Permanente de Estudios Afroargentinos. Entre sus investigaciones, podemos destacar “Primer Censo Autogestionado de Afroargentinos del Tronco Colonial,

31 Fuente: <https://www.misibamba.com> [Consultado en enero 2018]

Barrio BID de Ciudad Evita y zonas aledañas”, expuesta en las V Jornadas de Historia Regional de La Matanza³². Han participado en encuentros y jornadas en escuelas bonaerenses. Específicamente en el Partido de La Matanza, no solo han disertado en encuentros de EI destinados a docentes y estudiantes, en la Feria del Libro Municipal de Matanza, sino también han celebrado tres Congresos de la Red Federal de Afroargentinos del Tronco Colonial “Tambor Abuelo” (2015, 2016 y 2017).

Experiencias desde Educación Superior

Son muchas las propuestas interculturales en las que han intervenido instituciones de estudios superiores de la provincia de Bs. As., por ejemplo, el ISFD N° 105 de Ciudad Evita tuvo un Postítulo en Educación Intercultural durante los años 2009 a 2012; el ISFD N°95 de La Plata participó en proyectos interculturales³³, el ISFD N°22 de Olavarría desarrolló un proyecto de Poesía y Cine de autores pertenecientes a Pueblos Originarios. Estas son sólo algunas de las experiencias que podemos enunciar.

A lo largo de este registro podemos dar cuenta del trabajo en universidades nacionales como: Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Bs. As. que trabajó con el Equipo de Educación Intercultural Pu Kimeltuchefe; la Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional del Centro de la provincia de Bs. As., que emprendieron acciones con la organización Kumelen Newen Mapu; el área de Estudios Pluridisciplinarios (PROARHEP) de la Universidad Nacional de Luján con El Antigal de San Pedro. A continuación, puntualizaremos algunas propuestas de universidades con continuidad de más de cinco años.

Universidad Nacional de Luján (UNLu)³⁴. Ha desarrollado una experiencia sostenida e ininterrumpida de intervención en la realidad educativa desde hace más de quince años, en contextos con presencia indígena y otras identidades, dentro del marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA, creada en 1999), del Departamento de Educación. Buscan contribuir

32 En la Universidad Nacional de La Matanza. San Justo (Bs. As.).

33 Ver Equipo Identidades, La Plata.

34 Véase GUALDIERI y VÁZQUEZ (2016)

con propuestas alternativas posibles y contra-hegemónicas en educación, considerando las diversas identidades socioculturales. De esta manera, han trabajado con diversidad de sujetos, creencias, intereses, experiencias, entendiendo que el sujeto es central en la propuesta, que involucra la articulación de extensión, investigación y docencia.

En 2003 y 2005 dictaron asignaturas optativas para planes de estudios de Ciencias de la Educación y Educación Inicial. Desde 2008 vienen dictando la asignatura obligatoria Educación Intercultural para la licenciatura en Educación Inicial, y desde 2011, también asignaturas optativas para las carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social. Entre 2009 y 2012 acompañaron el desarrollo del Postítulo de Actualización Académica en Educación Intercultural, del ISFD N° 105, de Ciudad Evita (La Matanza). Por otra parte, han concretado seis “Encuentros de Voces y Experiencias desde y hacia la interculturalidad”, que congregan experiencias de intervención en la educación formal y no formal. A partir de 2012, conformaron con otras instituciones/organizaciones³⁵, la Cátedra Abierta Intercultural, con la que realizan diversas estrategias de intervención: encuentros, jornadas, charlas, talleres temáticos, cursos y producción de materiales³⁶.

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)³⁷. Esta universidad tiene una trayectoria de trabajo con pueblos originarios y afrodescendientes, que ha dado lugar a la creación de una Maestría en Interculturalidad y Comunicación cuyo propósito es generar, consolidar y profundizar un campo académico de formación e investigación interdisciplinar en el que se integren diversos aspectos de las problemáticas culturales y de comunicación desde una perspectiva intercultural³⁸.

Por otra parte, posee un Centro Cultural situado en el Partido de San Miguel, que ha acompañado iniciativas de la comunidad en la promoción y difusión de la cultura. Está conformado por un Centro de las Artes, un Museo Interactivo de Ciencia y Tecnología, un Museo de la Lengua, un área de Cultura Campus y otra de Formación Continua.

35 Como la Wak'a de Parque Avellaneda, Equipo Identidades, ISFD 105, Alfar, UTE.

36 Para información detallada sobre el AEIEA y sus acciones, véase el sitio: www.intercultural.unlu.edu.ar

37 Véase JUÁREZ y ALOR ROJAS (2016)

38 Véase http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/mic/

En el año 1995 (la experiencia tiene más de 20 años), inició sus primeras actividades de difusión de las culturas indoamericanas desde el Área del Centro de las Artes y encaró un relevamiento de organizaciones culturales indígenas dentro el área de influencia de la universidad. Entre 1996 y 1999 concretaron tres Encuentros de Promotores Culturales para fortalecer los vínculos entre el Centro Cultural y la sociedad civil, con actividades donde participaron las organizaciones indígenas instaladas. Desde entonces, iniciaron propuestas conjuntas con diferentes referentes indígenas para promover la difusión de las culturas originarias, las postulaciones del Buen Vivir³⁹ y el respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Se formó, pues, una red de organizaciones originarias, entre las que se encuentran: la biblioteca popular Inti Huasi, la agrupación Amuyen, la agrupación de descendientes del Cacique Pincén, la comunidad qom Daviataiqui de Derqui, el comedor comunitario Nuestras Raíces, la agrupación Martín Miguel de Güemes, la revista Piragua, la agrupación Inti Raymi, la asociación civil Tormenta Calchaquí y docentes, artistas y trabajadores de las culturas originarias, asentadas en la zona noroeste del conurbano.

A partir del año 2004 creó el Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios⁴⁰, que organizó ciclos de cine, charlas en escuelas, presentaciones de libros y acompañamiento en los reclamos de organizaciones indígenas. En el año 2006, el Centro de las Artes junto a la Inspección de Enseñanza Artística de la región educativa IX de la Provincia de Buenos Aires⁴¹ inauguró la Muestra Itinerante Reencuentros, en la que se exhibieron diseños originarios realizados por estudiantes.

En el 2012 la Universidad dictó un seminario que, a partir del año siguiente, se convertiría en Seminario Itinerante de Pueblos Originarios y Educación Intercultural; de esta manera, lo trasladó a las escuelas de la región educativa. Paulatinamente, se enfatizó en la investigación y producción académica desde una perspectiva descolonizadora e intercultural en que el proceso de producción de conocimientos estuviera enmarcado en un diálogo respetuoso de las cosmovisiones ancestrales, reivindicativo de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

39 El Buen Vivir es una filosofía andina que pretende el restablecimiento de la reciprocidad y armonía entre los pueblos y la Madre Tierra.

40 Conformado como comisión de trabajo permanente integrada por los referentes indígenas.

41 La región educativa IX corresponde a los partidos de San Miguel, José. C. Paz, Malvinas Argentinas y Moreno.

Universidad de Tres de Febrero⁴² (UNTREF). Ofrece un amplio campo de Especialización en Diversidad Cultural en el nivel de posgrado. Tiene la Especialización y Maestría en Diversidad Cultural que surgió como expresión del trabajo realizado durante cuatro años por el Instituto de Artes y Ciencias de la Diversidad Cultural de la UNTREF. Esta propone el abordaje de las problemáticas sobre los orígenes, peculiaridades y mestizajes de cada uno de los grupos culturales que pueblan nuestro territorio, las marcas que han producido en nuestros procesos identitarios y los modos en que se han transformado las identidades.

Por otra parte, ha creado el postítulo de Especialización en Gestión de Lenguas, desde 2011; y, posteriormente, la Maestría en Gestión de Lenguas que profundiza en el conocimiento interdisciplinar de las problemáticas político-lingüísticas y la formación para la investigación y el desarrollo de instrumentos de intervención con solidez teórico metodológica. La oferta de especialización en diversidad se amplía con otras especializaciones como, por ejemplo: Maestría en Integración Latinoamericana, Curso de posgrado en Integración Latinoamericana y Dilemas de Inserción Internacional de la Región, Especialización en Estudios Árabes, Americano-Árabes e Islámicos y Maestría en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales.

Conclusiones

Este registro enumera experiencias que han asumido el desafío de organizar, con continuidad, propuestas de formación y/o capacitación que han reconocido y problematizado la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos; que reconocen y promueven el valor de diferentes sistemas de conocimiento de distintas identidades, lo que los lleva a la “desnaturalización” de parámetros hegemónicos como proceso necesario para el diálogo intercultural. Las acciones relevadas pretenden constituir un medio transformador en lo local, pues favorecen el respeto y la valoración de las diversidades étnicas, así como la visibilización de problemáticas vinculadas con desigualdades.

42 Fuente: <http://untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-diversidad-cultural>

A lo largo de este escrito también nos interesó reconocer el marco legal de la provincia que posibilita la instalación de la EI para intentar responder a necesidades educativas y culturales de su población. En ese marco, el Diseño Curricular de Educación Inicial de 2008 sostiene:

La educación intercultural implica una concepción de sociedad donde todos los grupos puedan estar genuinamente involucrados. Es una educación en plural que atiende las demandas y necesidades del conjunto de la sociedad desarrollando capacidades para relacionarse con miembros de diferentes culturas. Significa reconocer la diversidad cultural no como medio para “integrar” a grupos marginados, sino como posibilidad para generar su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico de inclusión que respete las identidades (DGCyE 2008: 56)⁴³.

No obstante, observamos un claro retroceso con el Diseño Curricular producido en 2018⁴⁴, en el que la diversidad se enuncia pero no se profundiza con el mismo carácter con el que se puntualizó en los documentos y diseños producidos durante 2007-2008.

Al mismo tiempo se percibe, no sin temor, que hay ciertos retrocesos en relación con el espacio que la DGCyE le ha dado a la EI, que solo se sostuvo como Modalidad un año (2007) y que, durante 2017, desarrolló escasas propuestas. Esto permite inferir ausencia de voluntad política para gestionar lo que prescriben las leyes de educación vigentes.

A pesar de esto, instituciones educativas, equipos y organizaciones, institutos de formación de docentes y universidades continúan un camino de propuestas de manera intensa y continua, con proyectos que abarcan diversas realidades e involucran diferentes identidades indígenas: quechua, aimara, qom, mapuche, etc., así como también, no indígenas, migrantes internos y de otros

43 El fragmento citado fue parte, también, del Diseño sancionado en el 2007 y modificado al año siguiente.

44 DGCyE (2018), Diseño Curricular de Educación Primaria. Provincia de Bs. As.

países, hablantes de lenguas originarias de lo que hoy llamamos América y afrodescendientes. Proyectos educativos escolares o interinstitucionales y propuestas de grupos de trabajos (comunitarios, universitarios) contribuyen con las escuelas y la ciudadanía a la reflexión sobre la diversidad, no libre de tensiones y conflictos sobre cosmovisiones y prácticas culturales interpretadas desde un amplio espectro temático y con variadas perspectivas teórico metodológicas. Por ello, es importante valorar la variedad de iniciativas y profundizar en el desafío de coordinar, promover e incentivar el desarrollo de éstas y otras, con sustentabilidad y continuidad.

Por otra parte, la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria en el sistema educativo argentino constituye a la EI un derecho de niños, jóvenes y adultos que, sin embargo, no siempre se efectiviza, especialmente cuando los sujetos de derecho pertenecen a sectores acuciados por desigualdades. Lo público, lo común a lo que deberíamos acceder todos, sigue siendo un desafío cuando debería ser parte del cotidiano de las escuelas. En esta línea, las universidades también tendrían que avanzar en la inclusión de indígenas en las carreras de grado (con becas u otras variantes que lo posibiliten) y, además, los conocimientos de estos pueblos en la currícula, para concretar políticas de equidad e inclusión.

Insistimos, en las escuelas, comunidades, organizaciones y centros de formación en estudios superiores tenemos el reto de generar más espacios de discusión, participación y trabajo, orientados al reconocimiento y valoración real de otras formas y prácticas de conocimiento que puedan ser incluidas en la formación curricular. Tenemos también el reto de revisar lógicas de acción, tanto del sistema educativo como de los protagonistas, que obturan un diálogo horizontal. En este sentido, la DGCE tiene el desafío de responder a la necesidad de inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, como propone la Ley, para deconstruir matrices de pensamiento hegemónicas; así como incentivar espacios de investigación-acción en EI que aseguren el derecho de ciudadanos con distintas identidades a recibir una educación intercultural que permita fortalecer y recrear pautas culturales, lenguas, tradiciones y cosmovisiones, en diálogo simétrico con otras culturas. Así, lo que sostiene el Diseño Curricular de Inicial, podrá ser una realidad: “analizar las diferencias, las desigualdades, los conflictos, la asimetría, las cuestiones de poder, partiendo del diálogo con el otro, para enriquecernos

personal y colectivamente, en nuestras identidades, en nuestras maneras de ver el mundo, promoviendo una sociedad más justa” (DGCyE 2008: 56).

Bibliografía

AGASSAGANUP (2014) “Cuesta mucho seguir en la lucha, porque no tenemos ningún apoyo del Gobierno”. Disponible en

<https://agassaganup.wordpress.com/2014/04/02/cuesta-mucho-seguir-en-la-lucha-porque-no-tenemos-ningun-apoyo-del-gobierno/> [Consultado en febrero 2018]

ÁREA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (2009). *Informe a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Bs. As. DGCyE. (Documento interno)

DGCyE (2006), *Consideraciones acerca de la Interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la provincia*. Bs. As., Dirección de Educación Primaria Básica.

DGCyE (2007), *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires.

_____ (2007), *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. Buenos Aires.

_____ (2008), *Diseño Curricular de Educación Inicial*. Buenos Aires.

_____ (2017), “ChauAcosoEscolar El valor de la diversidad”, Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/chauacosoescolar-el-valor-de-la-diversidad> [Consultado en febrero 2018]

_____ (2018), *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires.

GUALDIERI, B.; VÁZQUEZ, M. J. (2016), “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”. En MATO, D. (comp.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero / México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, pp.315-334.

JUÁREZ, M.; ALOR ROJAS, B.I. (2016), “Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense.” En MATO, D. (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. (Op. cit.), pp.301-314.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. Buenos Aires, Argentina, 2007.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. República Argentina, 2006.

LUCAS, M. (2009) *Informe sobre la Provincia de Buenos Aires*. CABA, Ministerio de Educación de La Nación: Modalidad de EIB. (Documento interno).

MILLÁN, M. (2008). “Proyecto de Educación Intercultural e Interdistrital ‘Peuma Wunnam’ (Sueños del amanecer)”, *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural*. Ciudad de Bs. As.

MILLÁN, M.; MILTON, N.; BAVIO P. (2013), “Pu Anay (Muchos Amigos). Avances en la documentación de prácticas interculturales y pluriculturales en escuelas y comunidades en Provincia de Buenos Aires.” *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <https://www.academica.org/000-063/396.pdf> [Consultado en enero 2018]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Proeib Andes-Unicef.

ROMERO, C.; VALVERDE, S.; ENGELMAN, J.; WEISS, M.L.; PÉREZ, A.;

SÜTER, R.; AURAND, M. (2016), “Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”, en MATO, D. (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina* (Op. cit.), pp.335-353

Marcela Lucas: Profesora de Castellano Literatura y Latín; Especialista en Ciencias del Lenguaje; Diplomada en Pensamiento Crítico (IPECAL). Docente en ISFD105 (La Matanza) y Cátedra Abierta Intercultural. profmarcelalucas@gmail.com

La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense

Verónica Hendel

Recibido Noviembre 2017

Aceptado Diciembre 2017

Resumen

Este artículo se basa en los resultados preliminares de una investigación en curso y, específicamente, de una experiencia de trabajo de campo e intervención en una escuela secundaria de jóvenes y adultos ubicada en el Barrio Carlos Mugica o Ejército de los Andes, conocido popularmente como Fuerte Apache, del partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. A lo largo de este escrito, intentaremos analizar los modos que adoptan algunas representaciones sociales vinculadas con la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*. El mismo pretende contribuir al estudio de los modos en los cuales el carácter migrante de muchos jóvenes y familias, la educación secundaria y las representaciones sociales escolares vinculadas a la *diversidad migratoria* se entrelazan dando forma a prácticas y subjetividades que unas veces refuerzan y otras adoptan una actitud crítica ante ciertos rasgos del paradigma civilizatorio de la escuela moderna que todavía perviven en los espacios educativos.

Palabras clave: migración – jóvenes - saberes –interculturalidad – escuela secundaria

Interculturality in the classroom. Migration, knowledge and tensions in a school in the Buenos Aires suburbs

Abstract

This article is based on the preliminary results of an ongoing investigation and, specifically, of an experience of fieldwork and intervention in a secondary school

of youth and adults located in the Carlos Mugica neighborhood or Ejército de los Andes, popularly known as Fuerte Apache (Tres de Febrero, Buenos Aires province). Throughout this paper we will try to analyze the ways that some social representations linked to *cultural diversity* and *interculturality* adopt. It aims to contribute to the study of the ways in which the migrant character of many young people and families, secondary education and school social representations linked to “migratory diversity” are intertwined giving form to practices and subjectivities that sometimes reinforce and others adopt a critical attitude towards certain features of the civilizatory paradigm of the modern school that still survive in educational spaces.

Key words: migration - youth - knowledge - interculturalism - secondary school

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la escuela secundaria ha asumido un papel preponderante en Argentina como espacio de integración social de los y las jóvenes. La sanción de su obligatoriedad legal (2006) constituye un acontecimiento clave en ese recorrido. Sin embargo, se observa que a pesar de la ampliación constante del acceso y de programas para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes¹, persisten prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos (Tenti Fanfani, 2003; Nobile, 2016). Entre ellos, los jóvenes migrantes provenientes de países cercanos (especialmente, Paraguay, Bolivia, Chile y Perú) y, aparentemente en menor medida, desde provincias del nordeste, noroeste y centro de la Argentina, padecen situaciones de estigmatización, discriminación, exclusión y expulsión (Llomovatte y Kaplan, 2005). Se trata de situaciones que, desde enero de 2017, se han visto agravadas por el intento del gobierno argentino de modificar, a través de

¹ Entre ellas, cabe mencionar la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su reconocimiento en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Capítulo. XI, Artículo 52), la inclusión de contenidos vinculados a la educación intercultural en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales de la provincia de Buenos Aires (2007, 2008, 2009), entre otros. Estos procesos y reconocimientos dan cuenta de que ha habido intentos sistemáticos de contrarrestar el peso tradicional de la cultura escolar del nivel medio de ser considerado como un espacio de tránsito hacia estudios superiores y formador de clases profesionales y dirigentes. Sin embargo, los alcances de los mismos merecen ser analizados a la luz de la realidad escolar.

un decreto de necesidad y urgencia, la Ley de Migraciones 25.871/04, producto de años de lucha colectiva por una ley de migraciones democrática. El resultado es una política de selectividad que pone a las personas en permanente sospecha y que, junto con el accionar de los medios de comunicación, produce efectos concretos sobre imaginarios y subjetividades (Pacecca, 2017)².

Este artículo se basa en los resultados preliminares de una investigación en curso y, específicamente, de una experiencia de trabajo de campo e intervención en una escuela secundaria de jóvenes y adultos ubicada en el Barrio Carlos Mugica o Ejército de los Andes, conocido popularmente como Fuerte Apache, del partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires³. A lo largo de este escrito intentaremos analizar los modos que adoptan algunas representaciones sociales vinculadas a la *diversidad cultural* y la *interculturalidad*. El mismo pretende contribuir al estudio de los modos en los cuales el carácter migrante de muchos jóvenes y familias, la educación secundaria y las representaciones sociales escolares vinculadas a la *diversidad migratoria* se entrelazan dando forma a prácticas y subjetividades que unas veces refuerzan y otras adoptan una actitud crítica ante ciertos rasgos del paradigma civilizatorio de la escuela moderna que todavía perviven en los espacios educativos. Partir del concepto de *diversidad* permite remitirnos a una noción propia del ámbito escolar, consagrada, si se quiere, para luego intentar reflexionar críticamente en torno a ella, a partir de los aportes de la interculturalidad crítica (Gualdieri, Vázquez, 2013, 2017; Diez, Novaro, 2014; Walsh, 2010).

La escolarización de la provincia de Buenos Aires en clave histórica. Marcas y huellas.

Desde los inicios del desarrollo del sistema educativo argentino, la cuestión indígena y migrante emergió como un tema relevante y formó parte de los

2 Mientras terminamos de escribir este artículo llega a nosotros la información de que la Cámara Contencioso Administrativo Federal - Sala V, ha resuelto la inconstitucionalidad del DNU 70/2017. Como señalan los colectivos que forman parte de la Campaña “Migrar no es delito” se trata de “un avance producto de la lucha de las comunidades que se habían movilizado y de los reclamos de organismos de derechos humanos”. Si bien el fallo no constituye una victoria definitiva, sí se trata de un gran paso en la lucha por los derechos de los y las migrantes.

3 Este escrito se basa, a su vez, en aspectos de una ponencia presentada en el Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad, realizado por la Cátedra Abierta Intercultural en la Universidad Nacional de Luján en el año 2017.

debates de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Thisted, 2014). En este marco, la escuela fue considerada clave para incluir a un común, a aquellos sectores considerados “educables”. A partir del mandato sarmientino, el sistema educativo se constituyó en el dispositivo por excelencia para convertir a los “sujetos sociales bárbaros” preexistentes en sujetos civilizados, pero partiendo de considerarlos como sujetos asociales (Puiggrós, 1990; Pineau, 1997). Se buscó civilizar, entonces, a sujetos comprendidos como ahistóricos, ya que se suponía que se constituían como tales en este proceso y no portaban significantes sociales previos. Se buscaba despojarlos de sus atributos sociales significantes, y convertirlos en “sujetos pedagógicos asociales”, lo que se constituía en la condición necesaria para que dicho proceso fuera efectivo. Algunas de estas premisas uniformizantes y homogeneizadoras siguen atravesando las prácticas y concepciones que se producen y reproducen cotidianamente en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Los avances en términos de legislación, documentos curriculares y recursos didácticos y de formación de la última década, analizados a la luz de lo que efectivamente sucede en las aulas, nos plantea interrogantes complejos, algunos de los cuales aquí nos proponemos a analizar: ¿Cuánto de este proyecto/imaginario civilizatorio perdura, o no, en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? ¿Cómo son concebidos los jóvenes y adultos migrantes o pertenecientes a familias migrantes, por parte de los docentes y autoridades? ¿Cómo son ponderados sus pasados, sus historias? ¿Qué papel juegan sus saberes y experiencias pasadas, y las de sus familias en sus trayectorias educativas?

A lo largo de las próximas páginas intentaremos aproximarnos al abordaje de ciertos aspectos de estas preguntas a partir del análisis de los resultados parciales de una investigación en curso que estamos desarrollando, como ya dijimos, en el barrio conocido popularmente como Fuerte Apache, aunque sus nombres oficiales fueron Padre Carlos Mugica (1974), primero, y Barrio Ejército de los Andes (según diversos testimonios orales, este nombre habría sido asignado durante la última dictadura militar), después. En el marco de la misma estamos reconstruyendo las trayectorias socio-educativas de un grupo de jóvenes y adultos que asiste actualmente a una de las escuelas secundarias ubicadas en el barrio, la más antigua, cuyos orígenes datan del año 1942; los jóvenes y adultos habrían llegado al barrio en el año 1978. En dicha escuela, a lo largo del año 2017, hemos colaborado con el desarrollo de un proyecto institucional de reconstrucción de la historia de la escuela y del barrio.

La elección del barrio no fue azarosa. El proyecto de creación del barrio Ejército de los Andes surgió a finales de la década de 1960, durante el gobierno de facto de Onganía, como parte del Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE), con el propósito de reubicar a los habitantes de la Villa 31 de Retiro. El primer grupo de familias ocupó sus departamentos en mayo de 1973. En aquel momento sus habitantes eligieron llamar al barrio Padre Carlos Mugica, en honor al cura tercermundista que trabajaba en la Villa 31 y que sería asesinado en mayo de 1974. Cuando los militares ocuparon el poder, en marzo de 1976, se oficializó el nombre del barrio como “Ejército de los Andes” (Hendel, 2017). El conjunto creció en etapas, siendo la más importante la que se gestó hacia 1978 como parte de los preparativos para el Mundial de Fútbol Argentina 1978, con la reubicación de más pobladores de las “villas miseria” porteñas que se encontraban en las cercanías a los estadios donde se jugarían los partidos y en zonas de interés turístico. El nombre otorgado al barrio por la dictadura quedó en el olvido en la década de 1990, cuando un periodista, transmitiendo una nota en medio de un tiroteo, lo rebautizó como “Fuerte Apache”. Este nombre, que algunos vecinos y vecinas consideran despectivo o estigmatizante, contiene marcas que nos remiten a cuestiones étnicas. En palabras de algunos estudiantes adultos, el periodista que utilizó ese término por primera vez, José de Zer, quiso decir: “Este barrio de indios de mierda” (Registro áulico, 1° Año de Adultos, Clase de Ciencias Sociales, junio de 2017). Hoy en día, el nombre de “Fuerte Apache” es reivindicado por un grupo amplio de jóvenes, sobre todo varones, que habitan el barrio.

El alto porcentaje de familias migrantes que dio origen al barrio hace que, en la actualidad, la población joven de Fuerte Apache esté conformada por hijos o nietos de personas que migraron desde provincias del centro, noroeste y nordeste de la Argentina, así como desde países cercanos (Bolivia, Perú y Chile). Además, en los primeros años de la década de 1980, el barrio recibió inmigrantes laosianos y coreanos; según señala Cravino (2004), estos últimos -como confeccionistas- atrajeron a población de origen boliviano. También fueron alojados, durante aquellos años, miembros de una comunidad Qom proveniente del Chaco. Esta comunidad fue rechazada y segregada dentro del mismo barrio y que, luego, logró ubicarse en el Barrio Derqui, partido de José C. Paz. Hoy el barrio también es habitado por una población que ha llegado desde Bolivia, Paraguay y Perú a lo largo de la última década (Hendel, 2017).

En sus orígenes, el barrio fue poblado por trabajadores de origen migrante con diversos oficios que, en muchos casos, experimentaron la mudanza al barrio como signo de progreso. Sin embargo, la crisis económica y social de finales de la década de 1980 y 1990 generó transformaciones profundas asociadas a la pérdida del empleo y a la difusión del trabajo precario. Desde entonces, gran parte de las familias viven de “changas” y del “cartoneo”, aunque también se destacan empleos vinculados a la recolección de residuos, la costura, el transporte de personas (remisero), el comercio informal (generalmente, en la vía pública) y el trabajo doméstico. Por otra parte, el comercio de drogas y de objetos robados, que hizo famoso al barrio durante la década de 1990, sigue estando presente pero en menor medida.

Diversidad e interculturalidad

La noción de *diversidad* tiene una larga trayectoria en el campo de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en el campo de la educación y de las políticas educativas, en particular, esta noción y, específicamente, la de *interculturalidad* han cobrado protagonismo en América Latina a partir de la década de 1990. En el caso de la Argentina, la Ley Federal de Educación (24.195/93) avanzó sobre la normativa que dio lugar a la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI – Ley 23.302/85) señalando que el Ministerio de Educación Nacional “promoverá programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes” (Art. 34); todo esto en el marco de los regímenes especiales de educación (Thisted, 2014: 157). Estas inclusiones, a la luz de las crecientes demandas de los movimientos sociales, tuvieron su expresión en el articulado de la Constitución Nacional de 1994⁴. En consonancia con las transformaciones ocurridas en la Argentina a comienzos del siglo XXI, en el año 2006 se sancionó la Ley 26.206, conocida como Ley de Educación Nacional, que en sus artículos 52, 53 y 54 establece la creación de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, concebida específicamente para los pueblos indígenas y poniendo especial énfasis en la enseñanza de sus lenguas. Las iniciativas que surgieron a la luz de la nueva ley no abandonaron

4 Para un análisis más pormenorizado sobre el tema, véase Thisted, Sofia (2014). “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las ‘diferencias’”. En: Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural (Alicia Inés Villa y María Elena Martínez). Buenos Aires: Noveduc.

el carácter focalizado que las caracterizó en la década anterior y partieron de la concepción de que la interculturalidad remite a la relación entre población “originaria” y “no originaria” (Thisted, 2014)⁵. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires se comenzó a discutir esta concepción de educación intercultural en función de tres ejes: que la cuestión indígena no es exclusivamente rural, que la población indígena no vive necesariamente en comunidad y que la educación intercultural tiene como destinatarios al conjunto de la población, “reconociendo que es preciso que los saberes de los distintos grupos sociales sean reconocidos en igualdad de derechos” (Thisted, 2014: 161).

En este sentido, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se propone, entre sus fines y objetivos: “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (Ley 13.688/07).

A la luz de lo planteado por la ley recién mencionada, en el campo específico de los Documentos Curriculares⁶ de la escuela secundaria bonaerense, las nociones de *diversidad* e *interculturalidad* comenzaron a tener una presencia más relevante desde comienzos de la última década (2007).

Como ideas centrales de los documentos curriculares en relación con la interculturalidad y la diversidad cultural podemos identificar la insuficiencia del reconocimiento de la diversidad y la diferencia para avanzar en la interculturalidad; la necesidad de concebir la interculturalidad entrelazada con la concepción de ciudadanía para afrontar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica; la interculturalidad entendida como autopercepción de uno mismo y de su cultura; la interculturalidad como reconocimiento del valor único de cada interpretación del mundo; la interculturalidad como el tratamiento de la diversidad, las visiones

5 En el ámbito de las políticas educativas nacionales, cabe recordar la modificación del anteriormente denominado “Día de la raza” por el “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. Decreto Presidencial 1584/2010 publicado el 3 de noviembre de 2010.

6 Entre ellos podemos mencionar los Diseños Curriculares, producidos por la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, en línea con el Marco General de Política Curricular, el cual otorga sustento teórico, filosófico-epistemológico, ideológico y ético-político a los documentos curriculares. Ambos forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires.

de y sobre los otros en los escenarios escolares; la primera premisa de la interculturalidad: somos y nos constituimos en “sujetos en relación con otros”.

Como podemos observar, los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que datan de hace aproximadamente una década y todavía se encuentran vigentes, sostienen una concepción específica de la interculturalidad y crítica de la *diversidad cultural*. A diferencia de aquello que señala la Ley Nacional del año 2006, aquí la interculturalidad es entendida de un modo más amplio, ya que no se restringe a los pueblos originarios. Al mismo tiempo, la noción de interculturalidad se cruza con otras nociones clave como las de: ciudadanía, cultura, desigualdad económica y, por supuesto, diversidad cultural. A continuación veremos qué sucede con estas concepciones en el caso de la escuela donde estamos desarrollando el trabajo de campo en la actualidad, teniendo en cuenta que:

La diversidad, como todos sabemos, constituye una categoría que, en lo formal, aparece con creciente legitimidad en el sistema educativo. Sin embargo, también sabemos que esta legitimación frecuentemente se ha usado para justificar la creación de circuitos de escolarización desiguales. En los últimos años, esta legitimación de la diversidad y sus distintos usos se asocia a los enfoques de las denominadas políticas interculturales (Diez, Novaro, 2014: 199).

En este sentido, este trabajo retoma la tensión en torno a la conceptualización de la interculturalidad propuesta por Catherine Walsh (2010), quien señala la necesidad de “hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Op. Cit. 76). Como veremos a continuación, al menos en el caso de la experiencia en la escuela que nos convoca, esta tensión se encuentra presente, latente.

Situaciones escolares

Pensar en *situaciones* nos remite a un intento por reflexionar a partir de la experiencia de habitar la cotidianeidad escolar. Sin embargo, en tanto experiencia

acotada y en curso, supone una reflexión inmanente, fragmentaria. Estas situaciones reconstruidas y narradas a partir de nuestros registros etnográficos y de las producciones colectivas que hemos podido realizar en el marco del proyecto de reconstrucción histórica ya mencionada, resultan una materia prima pertinente que nos provee pistas o indicios acerca del modo en el cual las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, del origen migrante de los estudiantes y de las estigmatizaciones se ponen en juego en la escena escolar. Es decir, nos permiten comenzar a identificar núcleos problemáticos a partir de los cuales poder generar herramientas para repensar la interculturalidad en el aula y en la formación docente.

“Son todos nacidos acá”⁷

Cuando uno llega a una escuela y se presenta como investigador, de inmediato surge la pregunta acerca del tema de indagación. Más allá de que uno pretenda hacer una investigación que involucre la participación de la comunidad educativa, uno lleva consigo un interés, una serie de preguntas, un problema que no siempre forma parte del repertorio de necesidades y problemáticas escolares. Cuando presenté mi tema a la directora de la escuela, éste provocó sorpresa. La idea de que los estudiantes fueran migrantes o hijos o nietos de familias migrantes no aparecía como un dato de la realidad. Esta escena se repitió en diferentes charlas con miembros de la escuela: el secretario, el jefe de preceptores, personal de maestranza y diversos profesores y profesoras. Algunos de ellos solo vincularon esa característica de las familias del barrio, a sus orígenes. Y, en parte, tenían razón. Demostrar que los estudiantes poseían un presente o pasado migrante se transformó, entonces, en un desafío.

El primer material de consulta fueron los registros de asistencia. Como todavía no había comenzado el ciclo lectivo, de inmediato el secretario sacó los registros del año anterior (2016) y comenzó a dictar. Yo, mientras tanto, anotaba la cantidad de estudiantes según el lugar de nacimiento. Efectivamente, sobre una matrícula de aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en 22 divisiones, solo 14 habían nacido en otras provincias o países: 1 en Misiones, 2 en Perú, 8 en

⁷ Esta situación escolar ha sido analizada en forma comparada en el artículo: Groisman, Lucía Vera y Hendel, Verónica (2017). “Interpelaciones identitarias y efectivización del derechos a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 5-24.

Bolivia, 2 en Paraguay y 1 en Chile. Sin embargo, el contacto con los estudiantes en el aula nos permitió aproximarnos a sus trayectorias de vida. Allí, el origen o pasado migrante apareció en toda su magnitud. Solo una estudiante, sobre un total de 50 (dos divisiones de adultos), reconoció no tener en su familia padres o abuelos que hubieran migrado desde el interior o desde países limítrofes.

La invisibilidad del pasado o presente migrante de los jóvenes y adultos que estudian en esta escuela continúa como un tema a indagar, a reflexionar. ¿Por qué permanece invisibilizado? ¿A qué se debe que, incluso los mismos estudiantes, hayan naturalizado o nunca hayan preguntado en sus familias por su pasado y sus antepasados? ¿Qué sucede cuando comienzan a indagar? ¿Qué instancias de producción de conocimiento se abren? ¿Cómo repercute sobre sus representaciones sociales acerca de la interculturalidad? ¿Y sobre sus procesos identitarios?

La mirada de “los otros”

M. llegó a la escuela hace dos años y al barrio hace cinco. Vino de Cochabamba, Bolivia, luego del fallecimiento de su padre. Su hermana, sin embargo, vive en el barrio desde la década de 1990 y su cuñado habría llegado en 1974. M. habla de su llegada a la Argentina “como si hubiera sido ayer”. Sus recuerdos son vívidos y describen diversas situaciones de estigmatización y discriminación que nos brindan herramientas para reconstruir su trayectoria socioeducativa, su historia de vida. Si bien se trata de un recorrido singular, el valor de su testimonio ilustra el devenir de una joven migrante en el barrio, en el trabajo y en la escuela. Reflexiones construidas a la luz de su experiencia nos brindan herramientas para repensar algunos de los desafíos que se le plantean a la educación intercultural crítica.

En el barrio, hace referencia a una discriminación sistemática, cotidiana hacia los migrantes de países limítrofes⁸. En el caso de las familias procedentes de Bolivia, en particular, es posible observar que, al igual que en otros barrios, algunas están a cargo de la mayoría de las verdulerías del barrio y otras trabajan

⁸ He recibido numerosos comentarios que van en este mismo sentido a lo largo de los últimos meses. Sin embargo, hasta el momento, solo M. ha sido capaz de relatar y describir esos actos de discriminación. Seguimos indagando para ver qué formas adoptan y en qué representaciones sociales y puntos de vista se sustentan, así como cuál es la encarnadura concreta.

atendiendo los puestos de la feria del barrio, que funciona varios días a la semana. La discriminación vinculada a su nacionalidad es descrita con relación a la existencia de códigos entre los distintos grupos o bandas que habitan el barrio. La relación con la policía y el modo que esa relación adopta también adquiere relevancia. Estas prácticas de discriminación, a las cuales hace referencia M. en la intimidad de una charla, habían sido mencionadas al pasar y sin darle relevancia alguna, por otros profesores.

En el trabajo, M. narra su primer empleo en una fábrica textil. Aquí emergen los conceptos de “superación” y de “autosuperación”. M. narra haber negociado su sueldo al ingresar a una fábrica por primera vez, cuando recién había llegado de Bolivia. También el modo en que defendió sus derechos no aceptando realizar labores que no estaban previstas en su contrato. A lo largo de su relato, M. se piensa constantemente desde una perspectiva comparativa, donde aparece fuertemente la idea de que los argentinos no tienen “espíritu de autosuperación” (a diferencia de los bolivianos). M. volverá sobre esta idea una y otra vez a lo largo de la conversación. M. también hace mención, en numerosas ocasiones, a la Constitución Nacional Argentina y a los derechos que allí le son reconocidos a quienes provienen de otros países: “Los argentinos no conocen ni sus propias leyes”, afirma.

En la escuela; en el marco de su *racconto* sobre las situaciones de discriminación, M. se detuvo de modo especial en aquellas vividas en el marco de la escuela. Sin perder la perspectiva comparativa Bolivia-Argentina, M. recordó con signos de añoranza aquel sistema educativo “estricto y exigente” de Bolivia en el cual realizó sus estudios primarios. Esas características fueron asociadas a la evaluación permanente de saberes, muchas veces de carácter memorístico, a la importancia de la limpieza y apariencia de los estudiantes, al respeto por los maestros. También realizó una valoración muy fuerte de la enseñanza de otras lenguas y de la decisión de Evo Morales de que esas otras lenguas enseñadas fueran lenguas originarias. Aquí aparecieron con fuerza las referencias a los estudiantes bolivianos y su deseo o voluntad de “superación” (a diferencia de los argentinos “vagos”)⁹. Las prácticas de discriminación descritas en el contexto

9 Otros estudios realizados en contextos de fuerte presencia de la comunidad boliviana dan cuenta de la presencia de este tipo de valoraciones relativas a la comparación entre la educación en Bolivia y en Argentina, desde la perspectiva de las familias migrantes. Véase, por ejemplo, Novaro, Gabriela y Trino Cazón, María Kelly. “Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes

escolar dan forma a un repertorio que abarca desde actitudes corporales y gestos por parte de sus compañeros/as hasta estigmatizaciones y la asignación de calificaciones más bajas por parte de los profesores en los trabajos grupales. Aquí cabe agregar la presencia de escritos insultantes en las paredes de algunas aulas, que dicen: “Boliviana p...”.

Otro contraste sugerente señalado por M. es el que ella plantea entre “el barrio” (el complejo habitacional del Barrio Ejército de los Andes-Carlos Mugica) y “la villa” (Villa Celina). El primero emerge asociado discursivamente a una situación de encierro, de falta de espacio, de extrañamiento; el segundo, a su Bolivia natal, a la presencia de casas con terreno, de gente sentada en la vereda y niños jugando. M. vuelve una y otra vez sobre esta percepción dual de los territorios. Entre la villa (donde vive parte de su familia) y el barrio (donde vive ella junto a la familia de su hermana), M. se inclina claramente por la primera. A tal punto que, mientras esta investigación es desarrollada, M. decidió mudarse a otro distrito, aunque sigue asistiendo a la escuela del barrio.

A partir de este registro de las conversaciones sostenidas con M. y con otros actores que habitan la escuela (profesores, secretarios y directivos) emergen las siguientes preguntas: ¿Cómo interactúan los docentes con las culturas de los estudiantes? ¿Y con sus saberes y experiencias? ¿En qué concepciones de la interculturalidad se fundamentan? ¿Cómo impactan las situaciones de discriminación sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes migrantes y su autoestima? ¿Qué experiencias y saberes quedan “afuera” del aula? ¿Qué mecanismos, representaciones y experiencias formativas habilitan esa “exclusión”?

“Mi mamá de mi habla quechua”

En el marco de una jornada de reflexión sobre la desaparición de Santiago Maldonado, militante por los derechos de la comunidad mapuche, llevada a cabo en agosto de 2017, se produjo un intercambio áulico con el objetivo de reflexionar sobre los pueblos originarios y su situación actual. Recuperamos esta situación escolar porque, en ella, la apelación a los saberes y culturas de las

bolivianos en dos localidades de Buenos Aires”. Jornadas “Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014”. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 27 y 28 de octubre de 2016.

estudiantes, es decir, a ellas en tanto sujetos con historia, saberes y experiencias habilitó la visibilización de dimensiones interculturales que hasta el momento no habían emergido en el contexto del aula.

A continuación transcribimos parte de ese intercambio, para luego reflexionar sobre el mismo:

P1: ¿Quiénes son los mapuches?

A1: Una tribu de...

A2: de indios.

P: Un pueblo originario de la Argentina. ¿Quiénes son los pueblos originarios? ¿De dónde salieron?

A2: Vaya a saber (risas)

P2: Ustedes deberían saber, porque algo vimos. Acá me parece que M. (alumna originaria de Bolivia) sabe, porque estos pueblos originarios (enfaticando), así se les dice, o pueblos indígenas porque la presencia de los pueblos originarios es muy importante en Bolivia. De hecho, Bolivia habla muchas lenguas.

M: Ah, sí.

P: ¿Y de dónde vienen esas lenguas originarias? Si son originarias nos remiten a un origen. ¿Un origen previo a qué? ¿A la llegada de quién?

A1: A la llegada de...

A3: de Colón

P: Claro

M: Claro, porque América en sí antes eran todos. ¿Cómo se dice? Indios. Hablaban otras lenguas. Cuando, cuando vinieron de allá a acá. Vinieron los sacerdotes, vinieron todos tratando...ellos no sabían cómo hablar acá, entonces no sabían cómo llegar a una cultura. Ni cómo los padres dar, hablar con una persona, porque cada persona en cada país, no era país sino cada pueblo, cada indio, tenía su creencia, en el sol, en el..., y cada uno tenía su ídolo. Entonces ellos no sabían cómo combatir eso. Por eso acá, en la Argentina, se ve Buenos Aires todo bien pero en el Chaco, en otras provincias, hay indígenas (enfaticando) y hay personas que no son la lengua español que hablan sino que tienen sus propias lenguas. O sea, todo América es así. Cada país tiene como un pueblo originario.

A través de este intercambio inicial es posible observar, por un lado, un cierto grado de desconocimiento de las estudiantes acerca de las culturas originarias y el

proceso de la conquista (que en otros pasajes de la misma situación es planteado por las estudiantes en términos de “encuentro amigable entre culturas”); por otra parte, la apelación a la estudiante originaria de Bolivia como portadora de *el saber* sobre el tema en cuestión. Si bien esto último se fundamenta en el conocimiento de la profesora con relación a la trayectoria de la estudiante, resulta difícil no leer allí una cierta estigmatización que queda en evidencia cuando el resto de las estudiantes, habilitadas por esta última intervención, comienzan a poner sus historias en juego, dando cuenta de que la diversidad de sus experiencias y culturas: “En Paraguay hablan el guaraní” (descendiente de paraguayos), “Mi papá, eh, habla guaraní”, “Yo tuve un novio paraguayo”, “Mi papá, la mamá es de Misiones, el papá de Paraguay. Mi mamá, los papás son de Bolivia”, “Por ejemplo, mi mamá de mi habla quechua”.

El despliegue áulico de estos saberes nos remite a cierta presencia, en la docente y en otros actores escolares, de aquello que Gualdieri y Vázquez (2017) denominan “ideologías normativas”. Término empleado para nombrar a aquellas ideologías que “ocultan la heterogeneidad y dinamicidad de los fenómenos lingüísticos y culturales naturalizando un modelo ideal, universal, único, ‘normal’” (Op. cit. 34). No se trata aquí de responsabilizar a sujetos individuales sino, más bien, de analizar, a la luz de situaciones escolares, los límites, alcances y desafíos que la educación intercultural crítica nos plantea en la actualidad. La invisibilidad de las historias y culturas de los estudiantes en el espacio educativo a partir del cual estamos reflexionando, nos conduce a preguntarnos por los límites de concebir a la interculturalidad sólo en términos de la población migrante proveniente de otros países. Tal como muestra el intercambio áulico, muchas estudiantes tienen familiares y amigos que han migrado desde otros países y provincias y esas culturas, de diversos modos, también son suyas. Entendemos que en un contexto de gran desigualdad social, la invisibilización y/o desconocimiento de los y las estudiantes, en tanto sujetos con trayectorias, historias y culturas diversas implica un cierto grado de desvalorización que debemos analizar en profundidad. Desvalorización que actúa sobre sus trayectorias escolares y sociales y que nos plantea una serie de preguntas:

¿A qué se debe la persistencia de concepciones acerca de los pueblos originarios y la conquista que han sido debatidas y criticadas desde los espacios de formación docente a lo largo de las últimas décadas? ¿Qué papel desempeñan los medios

de comunicación en la producción y reproducción de estas nociones? ¿De qué modos las identidades étnicas se entrecruzan con identidades de clase? ¿Qué incidencia real han tenido las concepciones de la interculturalidad presentes en la legislación educativa que hemos analizado? ¿Es posible hallar algún tipo de potencialidad transformadora en la interpelación a los saberes e historias de los y las estudiantes? Si fuera así, ¿cómo promover este tipo de prácticas en las escuelas secundarias?

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo hemos realizado un primer análisis de una experiencia de trabajo de campo que estamos desarrollando actualmente en la escuela secundaria de jóvenes y adultos ya citada. Algunas de las ideas principales que se desprenden del mismo son, en primer lugar, que se trata de una escuela con un altísimo porcentaje de población migrante y, sobre todo, hijos/as de migrantes internos y, en menor medida, de familias provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú.

En segundo lugar, que esta característica diversa de la población escolar tiende a ser “desconocida” por los profesores y autoridades de la institución. Esto puede ser interpretado como producto de una visión de la *diversidad cultural* asociada, principalmente, a la población proveniente de otros países o descendiente de familias indígenas. También nos habla de la presencia de una cierta idea de homogeneidad en las concepciones sobre *cultura* y *lenguaje*, que invisibiliza la red de sentidos que implican (Gualdieri, Vázquez, 2017). La naturalización de la cultura hegemónica y la deslegitimación del uso y conocimiento de ciertas lenguas puede conllevar la invisibilización de la diversidad de culturas de los sujetos que habitan los espacios escolares. Esto se sustenta en la constatación de que, en la mayoría de los casos, las propias trayectorias de vida y escolares de los estudiantes adultos y sus familias no han sido indagadas, problematizadas ni traídas a escena en el ámbito escolar, al menos en los años recientes.

Por otra parte, la presencia en los jóvenes y adultos de representaciones sociales que vinculan la conquista española de América a un “encuentro entre culturas” nos plantea interrogantes relativos a las transformaciones efectivamente operadas

en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escuela secundaria, más allá de las políticas educativas desplegadas en el ámbito nacional y bonaerense durante la última década.

Por último, consideramos que el contexto de desigualdad económica, social y cultural que caracteriza al barrio en el cual la escuela se encuentra emplazada refuerza las prácticas estigmatizantes que atraviesan a toda la sociedad. Sin embargo, a partir de la experiencia de trabajo se observa que el aula puede transformarse en un espacio sumamente fecundo de investigación, crítica, reflexión y producción de conocimiento situado.

Bibliografía

CRAVINO, A. y CRAVINO, M. C. (2004). “Barrio ejército de los andes (“Fuerte Apache”): evaluación crítica de una intervención urbana - Fundación y Conflicto”. *VI Jornadas de Sociología*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB* (coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo). La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

_____ (2006). *Marco General para la Educación Secundaria Básica*. La Plata, DGCyE.

DIEZ, L. y NOVARO, G. (2014). “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural”. En VILLA, A.I. y MARTÍNEZ, M. E. (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires, Noveduc.

GROISMAN, L. V., HENDEL, V. (2017). “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa*, São Carlos, vol. 3, pp. 5 – 24.

GUALDIERI, B. Y VÁZQUEZ M. J. (2013). “La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies, Argentine*, n°2: “L’interculturel en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives”, pp. 47-56.

_____ (2017). “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36.

HENDEL, V. (2017). “La diversidad cultural en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense”. *Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad*. Cátedra Abierta Intercultural-Universidad Nacional de Luján.

LLOMOVATTE, S. y KAPLAN C. (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Noveduc, Buenos Aires.

NOBILE, M. (2016). “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”. *Última década*, 24(44), pp. 109-131.

NOVARO, G. y TRINO CAZÓN, M K. (2016). “Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires”. Jornadas “Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014”. IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

PACECCA, M. I. (2017). “El absurdo de la extranjería”. *Revista Anfibia*. Buenos Aires, UNSAM.

PINEAU, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO.

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

TENTI FANFANI, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

THISTED, S. (2014). “Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrante e indígenas”. En VILLA, A.I. y MARTÍNEZ, M. E. (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.

WALSH, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Verónica Hendel: Doctora en Ciencias Sociales. Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján/CONICET. Investigadora asistente CONICET. vero_hendel@yahoo.com

Interculturalidad y Trabajo Social. Reflexiones desde la práctica

Viviana Babington

Recibido Noviembre 2017

Aceptado Febrero 2018

Resumen

Este artículo se propone realizar una aproximación analítica, desde una perspectiva intercultural, a un proyecto de abordaje grupal, diseñado e implementado por un equipo de Trabajadoras Sociales. El proyecto está destinado a mujeres que transitan su embarazo y se atienden en un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en la localidad de Cuartel V, Moreno (Provincia de Buenos Aires). El análisis del proyecto se origina en la propuesta del curso de Educación Intercultural realizado en la Universidad Nacional de Luján, partiendo de un sustento teórico que incluye la problematización de las nociones y conceptualizaciones de cultura(s), identidad, multiculturalidad, y de la primacía de lo único por sobre lo diverso. A partir de esta base se propone analizar una de las estrategias de intervención profesional propiciando la formulación de preguntas que permitan elucidar las matrices culturales que nos constituyen en tanto personas y en tanto profesionales; matrices que se expresan en los procesos relacionales y de trabajo que llevamos adelante. Las nociones de territorialidad y de la relación sujeto-contexto se incluyen en el análisis. Consideramos que las mismas propician la configuración y la construcción de espacios posibles de intervención social y política caracterizados por la diversidad y la heterogeneidad.

Palabras clave: territorialidad - interculturalidad - matriz cultural - trabajo social - socialización de la crianza

Interculturality and Social Work. Reflections from practice

Abstract

This article aims to perform an analytical approach, from an intercultural perspective, to a group approach project, designed and implemented by a team of Social Workers.

The project is intended for women who are pregnant and are treated at the Primary Care Center of the Health in the Town of Cuartel V, Moreno. The analysis of the project originates in the proposal of the Intercultural Education course held at the National University of Luján, based on a theoretical basis that includes the problematization of the notions and conceptualizations of culture (s), identity, multiculturalism, and the primacy of the unique over the diverse. From this base, it is proposed to analyze one of the strategies of professional intervention, fostering the formulation of questions that allow to elucidate the cultural matrix that constitute us both as people and as professionals and that are expressed in the relational and work processes that we carry out. The notions of territoriality and the subject-context relationship are included in the analysis. We consider that they favor the configuration and construction of possible spaces of social and political intervention characterized by diversity and heterogeneity.

Key words: territoriality - interculturality - cultural matrix - Social Work - socialization of parenting

Introducción

El presente trabajo se origina en el curso de Educación Intercultural de la Universidad Nacional de Luján realizado desde el espacio de la Cátedra Abierta Intercultural, durante el año 2017. El trabajo original fue elaborado a partir de la propuesta de selección, descripción y análisis de una situación de la práctica profesional donde se debía identificar y explicitar un problema, que nos interesaba y que cobraba relevancia en relación con los conceptos y la bibliografía de la cursada.

La situación a describir y analizar es el Proyecto Anidando: Revolucionando maternidades. Se trata de una experiencia de abordaje desde el Trabajo Social en el acompañamiento grupal a las mujeres que transitan su embarazo en la localidad de Cuartel V (Moreno).

Dicha experiencia se enmarca en el trabajo cotidiano que realizó el Equipo Territorial de Trabajo Social de Cuartel V (Programa de Gestión Territorial), dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Moreno. Por otro lado, al abordar la temática de la maternidad también me ubico, siento y opino desde concepciones y conceptualizaciones que, además de analizarlas desde un posicionamiento profesional, las “sentipienso”¹ y las transito desde el ejercicio cotidiano de mi maternidad. Es desde estos lugares, mediatizados por los aportes generados, construidos, problematizados y re-elaborados en el tránsito por la cursada de la Cátedra desde donde hablaré /escribiré el presente trabajo.

Marco Institucional

El Programa de Gestión Territorial dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social Municipal, interviene ante las demandas individuales, colectivas e institucionales respecto a problemas sociales de las 6 zonas del Partido de Moreno. Para el caso de Cuartel V, el equipo se encuentra conformado por 3 Trabajadoras sociales, 4 administrativas-comunitarias y 1 Coordinadora zonal. Dicho equipo desarrolla sus actividades diariamente en distintos puntos de la localidad, ya sea en la atención directa mediante entrevistas en sede o en domicilio o mediante actividades grupales y de promoción social.

La modalidad de trabajo del Equipo Territorial de Trabajo Social (TS) implica necesariamente la articulación y la co-gestión con otros actores que despliegan sus intervenciones en el mismo ámbito zonal/barrial.

1 Arturo Escobar (2016) plantea, retomando al sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, que los términos sentipensar y sentipensamiento son nociones constitutivas “del principio de vida de las comunidades de la costa caribeña colombiana que viven en cuencas de río y pantanos. Implican el arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente” .Y agrega que “el escritor uruguayo Eduardo Galeano popularizó el término sentipensamiento como la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo y la razón de la emoción” (p.15)

Por ello, en forma conjunta con las Coordinaciones Zonales de Atención Primaria de la Salud y de Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la Coordinación de Desarrollo Social promueve y sostiene una mesa de trabajo desde donde se diseña, planifica y evalúan las propuestas de abordaje intersectorial en la localidad de Cuartel V. Es aquí donde conjugamos elaboraciones diagnósticas respecto a las temáticas específicas de cada área, para luego construir propuestas o proyectos de características más integrales. Este es un espacio destinado al debate y a la problematización, posibilitando explicitar tensiones y no solamente acuerdos, donde la noción de corresponsabilidad e intersectorialidad son ejes transversales de las prácticas cotidianas.

Contexto socio-territorial

La noción de territorialidad local, el barrio, adquiere un lugar central ya que se parte de considerar al territorio en los términos de Adriana Rofman (2010):

No sólo como un espacio geográfico, sino principalmente como el resultado de la intervención de la sociedad sobre ese espacio. Esta noción del territorio como construcción social se despliega en varios sentidos: implica considerar de manera integral el abanico de dimensiones que confluyen en la constitución de los fenómenos socio- espaciales, como también atender a los procesos dinámicos que generaron dichos fenómenos. (Op. Cit.: 10).

Fundamentalmente, el territorio constituye un espacio posible y plausible de la intervención social y política, propiciando elementos que le dan una heterogénea identidad a la misma. Esta mirada permite comprender la dificultad de resumir en un mismo plano lo diverso que son los procesos que tienen lugar en dicho ámbito.

Específicamente, dentro del Partido de Moreno, la localidad de Cuartel V presenta características, en algunos aspectos, compartidas con otras localidades del Partido y en otros aspectos, singulares en relación con su historia de conformación y

procesos de organización colectiva². Dichos procesos de organización han generado, en la historia de la localidad, el acceso a servicios esenciales, por ejemplo, transporte, acceso al agua y al gas natural, disponibilidad de espacios verdes urbanizados a partir de la creación de plazas, creación de espacios educativos para los niños y niñas, etc..

La localidad está conformada por 33 barrios (13 de los cuales se formaron en la última década). Según datos del Censo 2010, la población es de 54.094 habitantes, estimándose que se asentaron, después del Censo, alrededor de 40.000 habitantes más. Esta estimación es realizada a partir del trabajo en cartografía social realizada por las y los vecinas/os junto con el Instituto de Desarrollo Urbano Ambiental y Regional del Municipio (IDUAR). En base a dicha estimación, la población asciende a un total de 94.094 habitantes³.

El origen y conformación de los barrios más recientes está caracterizado por tres ejes: la dificultad del acceso a la vivienda propia (inquilinos que no pueden sostener el pago de los alquileres, imposibilidad económica de acceder a créditos o de establecer ahorros, por ejemplo); la migración de personas y familias desde otras provincias y países (de la Patria Grande principalmente) y su radicación en la zona y el crecimiento de los grupos familiares que ya residen en la localidad.

Como espacios institucionales de atención pública de la salud para dicha población, existen 4 Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) y 1 Unidad de Pronta Atención (UPA 24).

2 Ya sea para acceder a la producción de información sobre las condiciones sociales, económicas, políticas, urbanas o ambientales así como acerca del análisis de las organizaciones sociales presentes en el territorio desde las dimensiones de participación, acción colectiva, entre otras, en el ámbito del Conurbano Bonaerense en general y en la Localidad de Cuartel V en particular, se sugiere la revisión de los aportes del Observatorio del Conurbano Bonaerense de la Universidad de General Sarmiento:

http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page_id=2054.

3 A los fines de conocer con mayor detalle el funcionamiento de dicho Instituto y de su importancia e incidencia en la producción concreta y simbólica del hábitat se recomienda consultar: https://books.google.com.ar/books?id=r2foDn6_9nMC&pg=PA550&lpg=PA550&dq=iduar&source=bl&ots=O131GMudpp&sig=aXaPVb67JOmsTm-ATtU-aOxaKwk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwic65qf89PZAhUPTt8KHe8KAwg4FBD0AQglMAA#v=onepage&q=iduar&f=false.

Respecto a la conformación de lo familiar, en base a los datos estadísticos con los que se cuenta⁴, se destaca la existencia de hogares relativamente numerosos, con una elevada presencia de niños, niñas y adolescentes y un reducido nivel de escolaridad de los adultos que conforman dichos grupos familiares⁵.

En cuanto a las condiciones del hábitat, tanto a nivel particular (tomando como unidad a las viviendas) como a nivel colectivo (tomando como unidad al barrio) existen condiciones socio-habitacionales deficitarias. Dichos déficit se manifiestan en la precariedad de las viviendas y en la insuficiente cobertura de servicios públicos (recolección de basura, luminaria, conectividad del transporte público, mantenimiento de calles, agua corriente, etc.).

La población de los barrios es heterogénea, aunque la mayoría de las veces, se encuentran puntos en común en la resolución de problemáticas compartidas. Respecto a la organización colectiva, Cuartel V presenta un enriquecedor entramado de organizaciones sociales de diversa índole, función e influencia política⁶.

Descripción del Proyecto

A partir de la inserción territorial del equipo de TS desde el marco institucional y en el contexto descrito, se formula el dispositivo grupal. Teniendo en cuenta que el 90% de las personas que acuden a consultar o plantear una demanda son mujeres, se acuerda centrarse en la situación de embarazo. Este recorte focaliza entonces en mujeres en una posición de mayor vulnerabilidad.

4 Las estadísticas institucionales de los equipos de trabajo de la Secretaría de Desarrollo Social se enmarcan en el uso del Sistema Único Social (SUS) y del Mapa Interactivo Municipal. Sujeto a permisos de uso por usuario, se puede consultar en el siguiente link: <http://mapas.moreno.gob.ar/>

5 Se destaca la incipiente modificación de esta situación debido a la accesibilidad para la finalización de estudios implementada por los planes FINES y Ellas Hacen, con una amplia cobertura en la zona.

6 A los fines de ejemplificar y ampliar acerca del abordaje territorial de los actores sociales colectivos de la Localidad se invita a consultar los siguientes trabajos que los tienen como protagonistas:

<http://racimo.usal.edu.ar/92/1/Barreiro1.pdf>;

<http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/viewFile/307/275>

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49964/Documento_completo.pdf?sequence=3

La construcción de las categorías de situación de vulnerabilidad/ complejidad por parte del equipo de TS, hace referencia a manifestaciones de situaciones de violencia, separaciones de sus parejas ante la noticia del embarazo, decisión o imposición de interrupción del mismo (u obligación de no interrumpirlo), profundización de situaciones económicas desfavorables, pérdida del empleo, dificultades en la crianza del resto de los hijos, vulnerabilidad habitacional vinculada a la inestabilidad de permanencia en el lugar donde habita por conflictos familiares, etc.

Desde ya que en ese territorio hay muchos otros y otras, con quienes nos cruzamos, nos enlazamos, nos animamos a seguir y con quienes planificamos y proyectamos. Y a su vez, la misma población con la que trabajamos (en este caso las mismas mujeres embarazadas) se contacta y relaciona con los diversos espacios y dispositivos sostenidos en el territorio.

En este sentido es que se plantea una primera tensión que radica en si algunos temas son exclusivos de determinadas áreas o disciplinas o si es necesaria la mutua interpelación y el establecimiento de miradas trasversales. Un ejemplo de ello: hasta el momento, el tema *embarazo* era predominantemente trabajado por el sector salud, mediante el equipo de obstétricas de los CAPS, quienes se encargaban con exclusividad de la realización de las consultas prenatales y de post-parto. El nivel de demanda de atención llevó a destinar la totalidad de las horas disponibles a la atención individual de consultorio y a no realizar actividades grupales, aunque sin garantizar que esa cantidad de horas médicas cubriesen la totalidad de consultas prenatales y post parto que requiere la población de embarazadas.

La tensión dio paso a que el equipo coordinador identifique como situación problema que se desea modificar, las dificultades en la atención de las mujeres embarazadas en lo que respecta a insuficientes controles prenatales, detección tardía de los embarazos y escaso acompañamiento a quienes cursan su embarazo en situaciones de complejidad⁷.

7 La atención obstétrica en el Marco de la US consiste en la realización del denominado control prenatal. El Ministerio de Salud de la Nación (2013) denomina así a:
“La serie de entrevistas o visitas programadas de la embarazada con los integrantes del equipo de salud, con el objetivo de vigilar la evolución del embarazo y obtener una adecuada preparación para el parto

El Equipo Territorial de TS se propuso diseñar y ejecutar un dispositivo de acompañamiento a las mujeres en situación de embarazo desde una perspectiva de socialización de la crianza y de un abordaje que considera al nacimiento no como un acto meramente natural sino con connotaciones e implicancias sociales, culturales, psicológicas y emocionales. Desde un abordaje grupal, se proponen los siguientes objetivos:

- 1) Propiciar la autonomía de las mujeres y su posicionamiento como sujetos de derechos.
- 2) Construir y recuperar, desde sus propias prácticas, los saberes respecto al tránsito por el embarazo y posteriormente, acerca de la crianza de sus hijos e hijas.
- 3) Involucrar a sus parejas y/o referentes afectivos en todo el proceso.
- 4) Compartir con otras mujeres de su entorno barrial preocupaciones y propuestas respecto a las prácticas de ma-paternidad, considerando que la misma no es una cuestión familiar sino socialmente construida.

La implementación se llevó a cabo en uno de los cuatro CAPS, teniendo en cuenta que es la zona con mayor densidad poblacional de la localidad, la que más demanda de atención médica/obstétrica recepciona; que gran parte de las mujeres que transitan su embarazo y se atienden en el CAPS - principalmente las que habitan en la zona más alejada (distantes a quince cuadras o más del

y la crianza. Dicho control para ser considerado eficiente debe cumplir con cuatro requisitos básicos. Debe ser Precoz: La primera visita debe efectuarse tempranamente, en lo posible durante el primer trimestre de la gestación. Esto permite la ejecución oportuna de las acciones de promoción, protección y recuperación de la salud que constituyen la razón fundamental del control. Además, torna factible la identificación temprana de los embarazos de alto riesgo, aumentando por lo tanto la posibilidad de planificar eficazmente el manejo de cada caso en cuanto a las características de la atención obstétrica que debe recibir. También debe ser Periódico: la frecuencia de los controles prenatales varía según el grado de riesgo que presenta la embarazada. Para la población de bajo riesgo se requieren 5 controles. Requiere ser Completo: los contenidos mínimos del control deberán garantizar el cumplimiento efectivo de las acciones de promoción, protección, recuperación y rehabilitación de la salud. Y por último, aspirar a una amplia cobertura: en la medida que el porcentaje de la población controlada es más alto (lo ideal es que abarque a todas las embarazadas) mayor será el impacto positivo sobre la morbilidad materna y perinatal". (p. 28)

centro de salud)- tienen una residencia reciente en Moreno, sin redes familiares cercanas en la mayoría de los casos; que dentro del área programática se ubican en barrios con serias dificultades de accesibilidad y que, por último, se trata de la zona con mayor cantidad de intervenciones por violencia de género.

El punto de partida del proyecto consistió, entonces, en alojar la idea de *socialización de la crianza*, considerando que los hijos no son sólo *nuestros* hijos, sino de la sociedad toda, convirtiéndose de esta manera en sujetos cuyo crecimiento y desarrollo es una responsabilidad colectiva. La concepción de la crianza como acto individual y privado, sumada al mito de la mujer con el designio natural de la atención de los hijos por un supuesto instinto materno, derivan en una falta de valoración del trabajo de crianza y en la falta de capacitación y aceptación e implicación de los adultos que se encuentran al cuidado del niño/a pequeño/a. Es así que, como plantea Cecilia Canevari Bledel (2011):

Al fenómeno de la maternidad, en la lógica de la dicotomía naturaleza-cultura (aún en su falsedad) se la ubica en el ámbito de lo natural. La ciencia históricamente ha buscado la domesticación de la naturaleza, es así que se posiciona como activa y enérgica frente a la pasividad femenina” (Op. Cit. 15).

Indirectamente, la realización del proyecto apunta a mejorar la captación temprana de embarazadas, así como a retomar el contacto con quienes dejan de concurrir a los controles prenatales y por último, a completar el circuito de abordaje del embarazo mediante el contacto con las mujeres en situación de puerperio, la re-vinculación con la institución sanitaria desde el nuevo rol materno (en tanto cuidadoras de sus niños/as) y en la atención integral de su salud como mujeres.

Más bien consideramos al parto como una síntesis entre la naturaleza y la cultura. No respondiendo exclusivamente a procesos naturales ni culturales sino a la combinación e imbricación de ambos. Siguiendo a la autora mencionada:

El nacimiento en tanto hecho social y cultural, involucra también cuestiones emocionales y psicológicas. El aislamiento, lo individualizante

y el centrarse en los procesos biológicos desestructura la lógica cultural. Hay una dificultad de incorporar una mirada holística respecto de las personas. El énfasis está puesto en el éxito del parto y eso significa fundamentalmente que el bebé nazca sin problemas. (Op. Cit: 113)

A la fecha, se realizaron diez talleres con la participación de sesenta y ocho mujeres. Su realización tuvo como estructura el trabajo de un eje por taller, a saber: Identidad, Trabajo, Sexualidad Integral, Crianza y ma-paternidad; Acceso a la información, Violencia, Empoderamiento y Sororidad y Promoción Social.

El tránsito por esos ejes mencionados combina dinámicas de presentación, de reconocimiento de saberes previos y de construcción de saberes colectivos. Por otra parte, mediante actividades manuales (confección de manualidades o artesanías) se incorpora en el *estar haciendo* una instancia de reflexión sobre los aspectos incluidos en el eje a trabajar.

Al dispositivo de taller, se agregó un trabajo de sistematización selectivo de historias clínicas, a modo de diagnóstico de situación y para comenzar a intervenir respecto de la reconstrucción del proceso de embarazo-parto-puerperio de las mujeres que transitan por el CAPS (mediante los controles prenatales y la participación en el espacio del taller Anidando). Se trabajó entonces con las historias clínicas de mujeres que han discontinuado sus controles prenatales, con aquellas que no han “cerrado” su Historia Clínica (HC), es decir, aquellas que no volvieron a realizar su control de puerperio y con aquellas que, por los datos plasmados en la HC, se incluyen dentro de las situaciones complejas.

Uno de los datos de mayor relevancia se refiere a que en el instrumento que se usa como HC, se hace referencia a identificar la raza/etnia de la mujer gestante. Mayor fue la sorpresa al ver que dicho ítem era completado: en todas, figura “blanca”.

Un análisis en clave intercultural

Encauzando una lectura problematizadora y crítica de la propia actividad profesional, se formulan los siguientes interrogantes que pueden posibilitar

“darle una vuelta” tanto en términos de la intervención como en consonancia con las categorías teórico-analíticas trabajadas en el curso.

- La *población*, la *comunidad*, empiezan a “sonar” como categorías generales que encierran heterogeneidades, diversidades y pluralidades ¿podemos identificar que las mismas son y están en relación de conflictos y tensión, así como en relación de opresión o de ejercicio de hegemonía?
- ¿Qué aspectos culturales de las mujeres embarazadas que se atienden en el servicio de obstetricia y/o que transitan por el dispositivo grupal deberían ser tenidos en cuenta para realizar intervenciones fundadas, en el respeto de creencias y/o cosmovisiones no hegemónicas?
- ¿Qué aspectos culturales respecto del proceso de embarazo, parto, nacimiento, puerperio, crianza y maternaje tenemos naturalizados las y los integrantes de los equipos socio-sanitarios, sustentados en adscripciones ideológicas- político- religiosas hegemónicas?

A continuación se realizará un análisis de la situación planteada, intentando articular los conceptos abordados en el curso, así como los plasmados en la bibliografía proporcionada en relación a los siguientes ejes de problematización: la incorporación (o no) de la noción de interculturalidad en el proyecto diseñado; el reconocimiento de las diversidades propias e inherentes, en tanto personas, de quienes nos desempeñamos profesionalmente en los equipos de trabajo, la naturalización en las descripciones que, en forma diagnóstica, realizamos acerca de las comunidades y, por último, la presencia de significaciones que se plasman en el registro escrito de los instrumentos HC e informe social.

Acerca de la incorporación (o no) de la noción de interculturalidad en el proyecto diseñado.

Para iniciar este recorrido de análisis será necesario precisar a qué se denomina *interculturalidad*. Y no solamente qué es, sino para quién, quién nomina este término, quién aporta a su construcción y desde dónde lo hace. Pero primero será necesario analizar el concepto de culturas, contenido en el término *interculturalidad*

Entenderé a las culturas, en plural, en vínculo intrínseco con los símbolos y lo simbólico; conteniendo y conformándose por las formas de ingresar al mundo, de darle sentido al mundo de relaciones que se nos presenta (y que no es dado, sino que está construido)

En cuanto a la interculturalidad, Catherine Walsh (2009) plantea que puede explicarse, en su uso y su sentido, desde tres perspectivas: la perspectiva relacional, la funcional y la crítica.

Desde la perspectiva relacional, la interculturalidad remite a la idea de enlace y contacto entre culturas; es decir, identifica la coexistencia de dos o más culturas que pueden entrar en relación en todos o en algunos de sus aspectos, pero sin especificar qué características adquiere esa relación. Dicha relación puede darse en condiciones de igualdad pero también de desigualdad; puede aparecer como “naturalmente dada” una forma de relación que se sustenta en relaciones de desigualdad.

La perspectiva de interculturalidad funcional parte del reconocimiento de lo diverso y lo diferente para, a partir de ello, propiciar su inclusión en el ordenamiento social establecido. De esta forma, el reconocimiento y el respeto a la diversidad se realiza en pos de conservar dicho orden social y garantizar la cohesión social, promoviendo que lo distinto se incluya en lo establecido, en lo hegemónico.

Por último, la perspectiva de interculturalidad crítica apunta a problematizar en torno a las bases constitutivas de los modelos sociales y económico-políticos, en torno a las matrices de construcción de hegemonía y de colonialidad; no ya del colonialismo, sino de la colonialidad en tanto patrón del poder, del saber, del ser y de la división binaria entre naturaleza y sociedad.

En síntesis, para esta autora:

la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras

y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder. (Op. Cit. 19)

Pensando en el proyecto “Anidando”, recupero para el análisis el patrón de la colonialidad del saber y el de la cosmogonía respecto a la madre naturaleza y la vida misma. Respecto al saber, retomo la tensión dada cuando un equipo de profesionales “sociales” plantea comenzar a intervenir en un campo temático que estaba monolíticamente anclado en un único equipo profesional, capacitado y formado para tal fin, cuya población sujeto de intervención es exclusiva de su competencia (las obstétricas no atienden consultas clínicas ni de otras disciplinas médicas ni a nadie que no se encuentre en condición de embarazo). La tensión, a su vez, se sitúa en construcciones acerca del mismo hecho o proceso desde posiciones diferentes. Desde el proyecto se plantea la consideración de una maternidad socialmente construida, compartida y sostenida, poniendo el énfasis en el aspecto relacional y en el vínculo familiar y comunitario que puedan tener o generar las embarazadas, más que situándolas en una posición individualista que se simplifica en la diada relacional madre-hijo/a.

Este saber acerca del embarazo y el parto es consignado en el proyecto como objetivo a trabajar con las mujeres participantes, ubicándolas en un rol de recuperación, circulación y explicitación de los saberes que poseen y propiciando que el espacio sea validante de dichos saberes. Consideramos, además que, desde lo simbólico, sostener este tipo de prácticas en el ámbito de una Unidad Sanitaria, donde generalmente ubicamos el saber médico sobre nuestros cuerpos, implica otorgar un status de conocimiento a lo que se sabe y se produce por fuera de la medicina tradicional. Sin embargo, en este punto tal vez hayamos caído en una concepción de cultura estática tal como plantean Gualdieri y Vázquez (2009) donde la “implementación de propuestas de ‘rescate’, ‘recuperación’ o valorización de las ‘raíces ancestrales’, como estrategias aisladas, cuyo alcance y sentido no es claro, parten de esta concepción de la cultura” (Op. Cit. 3).

En cuanto a la cosmogonía que interrelaciona como parte de un sistema integral de vida los mundos espirituales, sociales, biofísicos y que no separa la naturaleza de la sociedad y del hombre (en su aspecto racional), me resulta interesante plantear las dificultades en el cuestionamiento de cómo conectar estas esferas

que desde nuestras propias matrices tenemos construidas y de cómo trabajarlo con las mujeres que también comparten dichas matrices. Desde los aportes de Zemelman y Quintar (2007) podría agregarse que “no es lo mismo potenciar al sujeto para que desde su conciencia histórica construya su realidad, que “enseñarle” en el sentido de lo que a su vez me enseñaron como correcto y verdadero” (Op. Cit.: 71).

Por ello, como primera conclusión e intentando aproximar una respuesta a la pregunta que guió este análisis, considero que el proyecto se encuadra dentro de una perspectiva intercultural, sin haber tenido al momento del diseño una aproximación al tema, ni el acercamiento a las conceptualizaciones que permitan nominar desde dicha perspectiva. Estos elementos presentes en el proyecto son las nociones de construcción social acerca de la maternidad, el rol de lo colectivo en los abordajes, la importancia de la identificación de las matrices que nos constituyen a quienes participamos del proyecto y la tensión permanente entre lo único y lo diverso.

Por otro lado, la puesta en ejecución del mismo nos interpela a repensarlo desde sus bases acerca de los aspectos ideológicos que contiene, en relación a las categorías mencionadas precedentemente.

Acerca del reconocimiento de las diversidades propias e inherentes, en tanto personas, de quienes nos desempeñamos profesionalmente en los equipos de trabajo

En este punto, guiaré la problematización según lo planteado por Raúl Fonet-Betancourt (2009). En principio tomo esta referencia bibliográfica por el planteo respecto a la relación sujeto-contexto. En tanto sujetos somos herederos y sintetizadores de procesos de subjetivación. Una subjetivación que nos retiene en determinadas maneras de ser, de sentir, de hacer y pensar el mundo y nuestros contextos. El sujeto que somos y que nos han hecho contiene prejuicios desde los cuales construye otro (sujeto y objeto), de allí la importancia de identificar en nuestras matrices culturales estas huellas de procesos de subjetivación, a los fines de tensarlas en pos de que la construcción de otro cultural sea en términos de igualdad y no de desigualdad.

Sean individuales o colectivos, los sujetos tenemos la capacidad, la potencialidad y el poder de nombrar, de nominar, pero, retomando el planteo del mencionado autor, esta es una cualidad asociada a la cosmovisión occidental etnocéntrica. Por ello, el autor propone que el desafío será poner esa cualidad a disposición de la pregunta más que al servicio de la nominación, con el objetivo de mejorar, más que las respuestas, las preguntas que nos hacemos o nos podríamos hacer.

Por último, agrega la noción de “diálogo intercultural”, donde convoca a reconocer que cada quien habla desde una inclinación, de una forma de pensar y de conocer que encierra juicios, verdades, incertidumbre y también prejuicios. En síntesis planteará que:

El diálogo intercultural supone un trabajo de crítica intracultural que consiste en buscar al otro dentro de nosotros mismos, sin concesiones esencialistas. En otro lenguaje quizá más académico me refiero a la crítica de la unilateralidad de ciertas prácticas culturales, que lleva a una unisonoridad de la cultura: así como a la crítica de la repetición de prácticas culturales que conducen a que la práctica cultural se convierta en una costumbre (Op. Cit.: 8)

Esta línea de análisis pone en jaque, principalmente, a cualquier tipo de generalización respecto de los grupos sociales así como también de los grupos profesionales, pero además, nos ubica de cara a un espejo que nos devuelve la posibilidad de interpelar nuestras concepciones y nuestras contradicciones acerca de nuestra identidad. Y aquí vale la aclaración que nos toca la responsabilidad de realizar esta revisión autobiográfica no sólo en tanto personas sino también en nuestros proyectos profesionales.

Para el caso del ejercicio profesional en tanto Trabajadoras Sociales, necesitamos identificar y elucidar procesos en nuestras biografías que se recrean o se resignifican en las intervenciones con otros/otras. Para el caso del Proyecto “Anidando”, ha sido necesario contar previamente experiencias vinculadas a la maternidad por parte de las integrantes del equipo, sea en carácter de madre o en carácter de hijas (o en ambos casos) o de abuela o tía si fuera el caso y ponernos en situación desde donde hablaremos. Porque sabido es que no

hablamos ni actuamos neutralmente, en tanto somos sujetos, reitero, con matrices culturales construidas sociohistóricamente a las cuales contribuimos, adherimos, interpelamos y/o contradecimos.

En tal sentido, tomando lo plantado por Hugo Zemelmann y Estela Quintar (2007) “todos somos sujetos socializados dentro de ciertos marcos de referencia conceptuales, culturales, ideológicos, históricos. Estos marcos de socialización nos llevan a nombrar el mundo de determinada manera” (Op. Cit.: 40).

A los fines de sincerarnos con nosotras mismas y además realizar un ejercicio desde posiciones ético-políticas, se vuelve ineludible identificar las “inclinaciones” que tenemos respecto a determinados temas. Son ejemplos de ello las consideraciones respecto al derecho al aborto, a las conformaciones familiares, a la transmisión de patrones de género en la crianza, etc.

A su vez, esto debería permitirnos indagar acerca de nuestras propias prácticas referidas a las relaciones familiares, a nuestra cotidianeidad, a nuestra forma de socialización y de relación con instituciones, a nuestra relación con la salud, para aseverar en algunos casos, o descubrir en otros que la diversidad está en nosotras/os. Los contextos son nuestros contextos y las construcciones colectivas también se incorporan a las biografías y a nuestra subjetividad.

Acerca de la naturalización en las descripciones que en forma diagnóstica realizamos sobre las comunidades

El punto de partida en relación con este eje será la interpelación acerca de “qué tan distinto de mí” veo al otro/ a, y a partir de ello, identificar cómo en el ejercicio de la descripción, traslucimos y transmitimos nominaciones que hacen referencias a preconceptos o a categorías homogeneizantes y de carácter estático respecto a las personas y las comunidades.

Retomo la descripción del contexto barrial que se formuló en el presente trabajo, así como uno de los supuestos que contiene el proyecto respecto a que la diversidad y la interculturalidad de la población está dada no solamente (pero sí

en gran parte) por la presencia de personas migrantes que residen en los barrios conformados más recientemente.

Con respecto a la descripción del contexto barrial (y esto es válido para la descripción de las viviendas particulares), la contextualización planteada en forma de generalización no nos permite describir palpablemente lo observado. Es como si las formas de nominar no alcanzaran para transmitir lo que se observa, se huele y se oye. No nos permitimos mostrar la heterogeneidad presente en esos contextos, y entonces mencionamos términos (vivienda, déficit habitacional, precariedad, etc.) los cuales, si no van acompañados de una explicación más detallada, no logran transmitir las variaciones y el abanico de posibilidades existentes. En otras palabras, son términos que quedan atrapados por lo homogéneo.

La cuestión se complejiza cuando no nos manejamos en el plano de lo observable, y requerimos que sea el otro quien nos describa dónde y cómo vive. No es lo mismo entonces hacer una entrevista domiciliaria que mantener una entrevista en una sede, ni tampoco reconstruir en un grupo cómo es el barrio donde se vive y cómo se vive. Dentro de los ejes desarrollados en los talleres, tanto en las actividades vinculadas a la identidad, como en el eje de trabajo, se presentaron modalidades y simbolismos que no estaban previstos desde los estereotipos o preconceptos con los que diseñamos dichas actividades.

Como ejemplo de estos estereotipos y preconceptos, ubicamos lo que escasamente conocemos (y en gran parte suponemos) respecto a la vida cotidiana de las familias migrantes oriundas de Paraguay, Perú y Bolivia, quienes conforman una parte importante de la cantidad de nuevos habitantes de la localidad. Es así que pudimos comprender lógicas de traslado de familiares en cadenas de cuidados transnacionales o transprovinciales, criterios de decisiones respecto a qué integrante de la familia migra y en qué momento lo hace, relaciones contradictorias con la institución escuela, e identificar historias de participación comunitaria de menor o mayor envergadura en sus lugares de origen.

Tal como señala Grimson (2010), “El extranjero no está sólo del otro lado de la frontera” y agrega “el extranjero somos nosotros cuando arribamos a otra parte, donde ‘otra parte’ no significa otro espacio distante físicamente sino otra espacialidad simbólica” (Op. Cit.: 1).

No obstante, también nos encontramos con diversidad sin que ésta esté asociada a la nacionalidad, hay diversidad basada en los lugares de origen cuando las personas vienen desde otras provincias o incluso desde otras localidades. Pero más allá del lugar de origen, de nacimiento o de residencia, hay diversidad en prácticas familiares respecto a la crianza, al cuidado en el embarazo, a los miedos acerca del parto conjugados con los contextos sociales, históricos y relacionales en los que las mujeres transitan, participan y heredan en la construcción de sus subjetividades. Hay diversidad en las formas de crear y de hacer, cuando se propone la realización de actividades manuales y de artesanías, también la hay cuando hay que enunciar sentires: hay voces que son bien concretas, hay voces que “se van por las ramas”, hay voces silenciosas. Hay diversidad en las formas a las que se llega a la decisión o la imposición del embarazo en los determinados momentos de sus vidas y también hay diversidad en ellas mismas en sus distintas maternidades en el caso de quienes tienen más de un hijo/a.

En este punto y para finalizar con una idea de posibilidad de repensar las propias estructuras, cada quien

“incorpora la trama de prácticas, rituales, creencias, significados, los modos de vivenciar, de sufrir e imaginar a lo largo de su vida. Y como sucede con las lenguas (...) siempre tenemos la posibilidad de aprender de un modo que no es el nuestro y hacerlo propio” (Op. Cit.: 2).

Es en este sentido que la cultura incluye procesos de naturalización, que a modo de marcos de referencia influyen en nuestro sentir, nuestro pensar y nuestro hacer (nuestro sentipensar). Los procesos de desnaturalización implicarán entonces cuestionarnos acerca de la validación de que existen conocimientos y saberes más universales que otros.

Respecto a la presencia de significaciones que se plasman en el registro escrito de los instrumentos Historia Clínica e Informe Social

Este último eje de análisis se orienta a retomar la situación identificada en la sistematización de las HC donde nos encontramos con un campo de información, respecto de las embarazadas, que hace referencia a su condición de raza / etnia.

En primer lugar, se aclara que el instrumento oficial de HC utilizado en los CAPS de la Municipalidad de Moreno está basado en la Resolución 648/2003 del Ministerio de la Salud de la Nación que, actualmente, no hace referencia a la categorización por raza o etnia. Sin embargo, su utilización coexiste con una planilla anterior (HC perinatal CLAP/OPS/OMS) en la que sí se consigna bajo la nominación de etnia, la siguiente clasificación: blanca, indígena, mestiza, negra, otra (en ese orden).

El aspecto a destacar radica que el completamiento de estas HC, en lo que refiere a la raza de la mujer, plantea dos posibilidades: dejar de lado el ítem y no completarlo, considerando que la noción de raza ha sido desestimada científicamente (y acá apelamos al valor y poder concedido a la producción de conocimiento en el ámbito académico en general y científico, en particular) para la categorización en humanos o completarlo, por afirmación del concepto o por naturalización de su uso, lo que se convierte en un problema.

Aníbal Quijano (1999) plantea que:

...la idea de raza es con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años (...) impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo. (...) sobre ella se fundó el eurocentrismo del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio. (Op. Cit.: 1)

La opción de completar la HC en ese ítem ya ubica a quien la completa en una posición, al menos, incómoda. Cualquiera sea la motivación, implica la eficacia, en palabras de Quijano, del instrumento de dominación social. Sin embargo, la eficacia puede verse aumentada cuando lo que se registra es una única categoría: “raza blanca”.

Nuevamente esto abre, al menos dos posibilidades. Una de ellas estaría vinculada con la homogeneización de la población bajo una categoría dominante, pero considerando que hay otras categorías en condición de inferioridad; otra posibilidad

sería ni siquiera reconocer las existencia de otros y otras culturales que no se pueden encasillar, así como nosotras/os tampoco, en las categorías de raza.

Otra de las concepciones subyacentes hace referencia a la discriminación hacia el migrante de países limítrofes respecto del uso de los servicios públicos. Este es un aspecto que cotidianamente es vivenciado por los y las migrantes, los y las vecinas “nativas” (entre muchas comillas) y por los miembros de los equipos de salud y quienes trabajamos en estos contextos territoriales. Aquí podríamos entrar en diálogo nuevamente con Grimson (2010) quien plantea que

Numerosos autores afirman que se ha incrementado el número o la proporción de migrantes e, incluso que las migraciones son una característica de nuestra época. Migraciones ha habido en todas las épocas, a veces en proporciones mayores que en la actualidad. Lo que ha cambiado no es una cuestión numérica, sino política y cultural. Se han transformado los destinos de los migrantes, así como sus prácticas y sentidos de la territorialidad. (Op. Cit.: 6)

En cualquiera de los casos, mis inquietudes rondan la necesidad de propiciar la evidencia de constructos sociales y mentales aunque ésta no sea “visible”. Con esto me refiero a que si no hubiera fichas con esa consigna a completar, el problema igualmente no estaría resuelto, porque la forma de mirar y obrar en consecuencia persistiría.

Ahora bien, el detalle de los datos a consignar en la HC actualizada no hacen referencia a la noción de raza/ etnia pero tampoco hacen referencia a ningún rasgo característico o singular de las mujeres respecto a cuestiones de índole cultural, socio-comunitaria, de creencias y de simbolizaciones respecto al período que se encuentran transitando. Ni siquiera hace referencia a la lengua que habla o comprende (sólo si es analfabeta o no, a riesgo de que quien no hable español sea considerado analfabeto).

No obstante a estas mujeres se las entrevista, examina, se las reta, aconseja y en el mejor de los casos, se las contiene y acompaña.

Desde el abordaje del Trabajo Social, el instrumento más utilizado es el Informe Social, aunque en ocasiones, se complementa con la HC. Sobre este instrumento quisiera plantear la posibilidad de plasmar aspectos cotidianos que hacen a la vivencia de la identidad cultural de los sujetos en el ámbito familiar y comunitario. En el marco del proyecto, recopilamos material acerca de prácticas de relajación durante el embarazo y post parto, de cantos de cuna, de propuestas lúdicas y de estimulación, de cuentos infantiles, etc. que quedan invisibilizados en la redacción de los informes, simplemente bajo el rótulo de “familia migrante” o de pautas culturales diferentes de las que poseen quienes las describen en la redacción de los mismos.

Lo que subyace en estas formas de nominar es una forma de definición o adjudicación de identidades de los/as sujetos desde la externalidad y no de un reconocimiento de la autodefinición de dichas identidades, desde los parámetros de quien describe.

Conclusiones y apertura de nuevos interrogantes

A modo de apertura de nuevos interrogantes y de posibilidades de reformulación/ transformación del proyecto, pero también de quienes lo llevan adelante y por qué no, del contexto, se plantean las siguientes reflexiones/ conclusiones.

El ejercicio de la articulación de conocimientos culturales como acto dialéctico, pero por sobre todo como acto político puede (o debe) constituirse en una alternativa que suplante el ejercicio de las prácticas estáticas de revalorización o recuperación de saberes.

Propiciar como una forma de diálogo intercultural el diálogo interdisciplinario, (principalmente la posibilidad de problematización conjunta entre el equipo de trabajadoras sociales y el equipo de obstétricas) es una forma de incorporar en el ámbito cotidiano de trabajo las nociones de matriz cultural y construcción social.

Interpelar, además, las prácticas y proponer construcciones de abordaje basadas en la triada de Interculturalidad–Género-Derechos Humanos, como sustento de

las políticas públicas en general, y de las intervenciones sociales, en particular, que se desarrollan en el ámbito territorial. Los enfoques tan constitutivos de la práctica, como actualmente lo son la transversalidad y la corresponsabilidad podrían adquirir características más integrales y diversas al incorporar dicha triada.

Acercarnos y familiarizarnos con materiales producidos local o regionalmente, donde se traten las temáticas a abordar con lenguajes e imágenes cotidianos de las personas a quienes están destinados y, en muchos de los casos, cotidianos de nosotros/as mismos/as, posibilitaría el reconocimiento de las diversidades intrínsecas así como el análisis permanente acerca de la naturalización de la imposición de lo homogéneo y la primacía de lo único.

A modo de continuar profundizando en el análisis, dejaré planteados nuevos interrogantes: ¿en qué aspectos de la atención realizada en el marco de la atención primaria de la salud identificamos manifestaciones de la interculturalidad?, ¿en qué aspectos identificamos construcciones desde la diversidad y en cuáles desde la homogeneidad?, ¿cuál es el rol de lo cualitativo como metodología de investigación e intervención? ¿quién define las cualidades? ¿qué subyace a esas definiciones?

Finalmente, tal como se plasma en el documento de Sistematización de Parto humanizado en población Aymara:

podemos concluir que parir y nacer son momentos únicos e irrepetibles en nuestras vidas, donde todas las mujeres tienen derecho a ser protagonistas de sus partos. Es deber nuestro brindar una atención integral, respetuosa y amable independiente de su etnia y origen. Para esto, es primordial que los servicios de salud garanticen a todas las mujeres este derecho (Hospital de Iquique- Chile, 2006)

Bibliografía

Dirección Nacional de Maternidad e Infancia. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación (2013) *Recomendaciones para la práctica del control preconcepcional, prenatal y puerperal*. Buenos Aires.

CANEVARI BLEDEL, C. (2011) *Cuerpos Enajenados. Experiencias de mujeres en una maternidad pública*. Santiago del Estero, Barco Edita.

ESCOBAR, A (2016) “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol: 11, N°1, pág 11-32. Madrid. Disponible en:

<http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>

FOLEY, D. (2004) “El indígena silencioso como una producción cultural”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, pág 11-28.

FORNET-BETANCOURT, R. (2009) *La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano*. México, Consorcio Intercultural.

GRIMSON, A. (2010) “Cultura, identidad: dos nociones distintas”. *Social Identities*, Vol: 16, pág 63-79.

GUALDIERI, B. & VAZQUEZ, M. J. (2014) “La problemática relación entre cultura y lenguaje”. Publicado por: alfarcolectivo.wordpress.com. Disponible en: <http://alfarcolectivo.wordpress.com/>

_____ (2011) “El ‘diálogo’ de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”. En E. Loncon Antileo & A. C. Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (págs. 33-45). Santiago de Chile.

HOSPITAL DE IQUIQUE- Chile. (2006). *Sistematización de Parto Humanizado en población aymara*. Chile.

INADI. (2013). *Racismo: hacia una Argentina Intercultural*. Buenos Aires.

IRARRAZABAL, G. & ROMERO JELDRES, M. (2011). “Interculturalidad. Entre las tensiones emergentes y el diálogo inconcluso”. En E. Loncon Antileo, & A. C. Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (págs. 119-130). Santiago de Chile.

POMBO, G. (2014). *Las Mujeres migrantes y la violencia de género*. Buenos Aires.

QUIJANO, A. (1999). “¡Qué tal raza!” Publicado en: www.otramirada.pe. Disponible en: http://www.otramirada.pe/documentos/quetal_raza.html

ROFMAN, A., GONZALEZ C., Lara, ANZOATEGUI, M. (2010) *Sociedad y Territorio en el conurbano bonaerense*. Los Polvorines, Bs.As Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

WALSH, C. (2009). “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC. Publicado en: aric.edugraf.ufsc.br. Obtenido de <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrrio/html/anais/anais.html>

ZEMELMAN, H. y QUINTAR, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina-IPECAL.

Viviana Babington: Licenciada en Trabajo Social. Se desempeña en la Subsecretaría de Promoción Social, Secretaría de Desarrollo Social, Municipalidad de Moreno, Buenos Aires. loscoloresdeljardin@gmail.com

De la comunidad indígena a la comunidad educativa: la formación docente EIB como un camino de (des)encuentros con la cultura y la identidad en la Amazonía peruana

Ana Inés Carolina Corzo Arroyo

Recibido Marzo 2018

Aceptado Abril 2018

Resumen

En este artículo se presenta y analiza la experiencia de un grupo de estudiantes indígenas del Programa de Formación de Maestros bilingües de la Amazonia Peruana (Formabiap), contada desde sus propias voces. Los estudiantes reconstruyen el camino transitado desde sus comunidades de origen hacia la comunidad educativa. A través de este recorrido se busca reflexionar sobre la relación entre la historia personal y la opción de la educación intercultural bilingüe. Así mismo, se analiza el rol de la educación en la reivindicación-afirmación de la identidad y el compromiso con la defensa del territorio y los derechos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Formabiap, Amazonia, trayectorias personales, identidad, pueblos indígenas.

From the indigenous community to the educational community: the EIB teacher education as a way of (dis) encounters with culture and identity in the Peruvian Amazon

Abstract

This article presents and analyzes the experience of a group of indigenous students of the Bilingual Teacher Training Program of the Peruvian Amazon.

told from their own voices. The students reconstruct the path traveled from their communities of origin to the educational community. Through this journey we seek to reflect on the relationship between personal history and the option of bilingual intercultural education. Likewise, the role of education in the claim-assertion of identity and commitment to the defense of the territory and the rights of indigenous peoples is analyzed.

Key words: Intercultural Bilingual Education, Formabiap, Peruvian Amazon, personal trajectories, Identity, indigenous peoples.

Introducción

En este artículo busco traer la realidad de los¹ estudiantes indígenas de la Amazonía peruana, a partir de sus propias voces y relatos. Para ello voy a presentar la experiencia y sistematización de uno de los 3 talleres realizados con los estudiantes del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) el año 2013, en el marco del proceso de investigación para mi tesis de maestría en Educación en la UBA. Mi propósito original fue indagar por el modo en que los estudiantes entendían en vínculo entre lo político y lo pedagógico en su proceso de aprender a ser docentes EIB (bilingües interculturales), partiendo de las historias de vida que guían/subyacen a las motivaciones y la experiencias educativas de cada uno de ellos(as).

La idea de realizar talleres con estudiantes respondía a un compromiso de reciprocidad con el programa, por lo cual la metodología empleada fue la investigación acción participativa (IAP)². Los talleres, planteados como espacio de inter-aprendizaje, tenían sus propios fines y objetivos. Con ellos se buscó

1 En este artículo emplearé el masculino como genérico

2 Como propone Fals Borda, se trata de “una investigación que se funde con la acción (para transformar la realidad)”. “Fundirse” con la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial. “Recordemos que la Investigación Acción Participativa (IAP) a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (Rahman y Fals Borda, 1989) Citado en: Ortiz, Marielsa; Borjas, Beatriz (2008: p.5).

convocar a los actores del estudio, los estudiantes, (sus saberes, experiencias, problemáticas) como protagonistas en la construcción de conocimiento - comprensión sobre la realidad educativa en la que estaban inmersos. Empezamos así, reflexionando colectivamente sobre la relación entre las historias personales y sus primeras experiencias como estudiantes en el Formabiap.

El Formabiap

Una de las características principales del Perú es su gran diversidad étnica, cultural y lingüística. Actualmente se reconoce la existencia de cincuenta y cuatro pueblos originarios, que hablan cuarenta y siete lenguas agrupadas en diecinueve familias lingüísticas. Cuarenta y tres de estas lenguas se hablan en las regiones amazónicas y cuatro en las andinas³.

Esta realidad ha sido sistemáticamente invisibilizada por la larga tradición asimilacionista y colonial que ha acompañado siempre el proyecto “moderno” de país que se buscó instalar con la constitución de la república. Esta invisibilización refleja la persistencia de la discriminación étnico-racial en los distintos espacios (públicos y privados) de nuestra vida cotidiana actual y explica nuestra dificultad para vernos como una comunidad integrada a partir de su diversidad y para construir imaginarios compartidos de sociedad.

Sin embargo, como ha ocurrido en varios países de América Latina, en las últimas décadas las identidades étnicas han comenzado a expresar su carácter político. El Estado ha experimentado cambios en su relación con los pueblos indígenas, que se expresan en el reconocimiento constitucional y creación de normativas que responden al carácter multiétnico y pluricultural. En el Perú la pugna del movimiento indígena amazónico se da principalmente por el territorio, frente a la gran expansión de concesiones para la explotación de recursos naturales. En estos procesos de lucha se ha fortalecido la reivindicación de la identidad étnica

³ Fuentes consultadas para información sobre pueblos originarios: INEI, Censo Nacional de Población y vivienda 2007; Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, elaborada por el Ministerio de Cultura (<http://bdpi.cultura.gob.pe/>). Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú, elaborado por el Ministerio de Educación-2013 (<http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>).

y cultural, oponiendo su principio de “buen vivir” o “vida plena” al concepto occidental de crecimiento económico y acumulación como medida del desarrollo.

En este marco la propuesta de educación intercultural constituye parte de la lucha por afirmar la identidad de estos pueblos. Al respecto Lucy Trapnell (2008) relata:

A inicios de la década de 1980, dirigentes indígenas de varios países latinoamericanos, junto con profesionales vinculados al movimiento indígena, se sumaron al cuestionamiento que se hacía, desde diversos continentes, al sesgo homogeneizante y asimilatorio de los sistemas educativos (...) Así, se empezó a plantear la necesidad de ir más allá de los programas de educación bilingüe, por entonces fundamentalmente dirigidos a traducir contenidos académicos escolares a las lenguas vernáculas (Trapnell 1984), y de repensar la educación indígena desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica (...) En este contexto, la escuela empezó a ser vista por los dirigentes de las jóvenes organizaciones indígenas amazónicas, como un espacio desde el cual se podrían promover procesos de reafirmación étnica y cultural (...) (Op. Cit.: 14)

Una de las organizaciones más grandes y significativas de la Amazonia es la AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana), creada a fines de los años 80, desde sus inicios se involucró en la creación y sostenimiento del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap)⁴, que empezó a funcionar en 1988. Se trata del primer programa educativo en el Perú en el cual una organización indígena (AIDSESEP) asume, en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación, la co-ejecución de la especialidad de educación intercultural bilingüe junto con una entidad pedagógica estatal: el Instituto Superior Pedagógico de Loreto, en Iquitos (Gasché, 1997). El Formabiap está ubicado a 6 km de la ciudad de Iquitos, provincia de Maynas, Región Loreto (Perú)⁵, en la zona Nor-oriental del Perú.

4 Sitio en internet de Formabiap, recuperado de: <http://www.formabiap.org/sitio/>

5 Según el censo poblacional 2007 realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)

Este programa se propone fortalecer la identidad cultural en tanto propuesta educativa bilingüe intercultural “no civilizatoria”. Se concentra en la formación de docentes nativos quienes, al egresar, podrán trabajar en sus comunidades y educar manejando la lengua, cultura y cosmovisión locales.

El taller de narrativas pedagógicas

El taller de documentación narrativa de experiencias pedagógicas fue realizado durante el año 2013 con 25 estudiantes del 3er, 4to y 5to año del Formabiap, pertenecientes a los pueblos Kichwa⁶, Kukama⁷ y Shawi⁸. La edad de los estudiantes fluctuaba entre los 18 y 25 años.

El objetivo del taller fue reconstruir el camino transitado desde las comunidades de los estudiantes hasta la comunidad educativa del Formabiap. A través de este recorrido buscábamos reflexionar sobre la relación entre la historia personal y la opción de la educación intercultural bilingüe. Asimismo, buscábamos indagar por los compromisos vinculados a dichas elecciones y los desafíos hallados en las primeras experiencias de encuentro con los docentes y otros compañeros en esta comunidad educativa.

La intención, decidida en conjunto con la coordinación del Formabiap, y consultada previamente con los estudiantes, era que, al compartir relatos personales relacionados con el camino y la elección de ser docentes bilingües interculturales, podríamos reforzar motivaciones respecto de la labor docente e identificar algunas experiencias comunes que pueden motivar espacios de encuentro y reflexión crítica entre los futuros docentes sobre el camino transitado hacia la docencia y sobre las fuertes dificultades que presenta este país para

Loreto es una de las regiones que concentra el mayor número de habitantes indígenas en el país, cerca de la tercera parte de la población total indígena (31,8%) con 105 mil 900 habitantes. Nota 3.

6 El Pueblo Kichwa del Napo (Quichua) cuenta con 19.118 habitantes distribuidos en 65 comunidades nativas. Se ubican en la región Loreto, provincia de Maynas, alrededor del río Napo. Nota 3.

7 El pueblo Kukama (Cocama-Cocamilla) cuenta con 11.307 habitantes distribuidos en 51 comunidades nativas. Se ubican en la región Loreto, Provincias de Alto Amazonas, Loreto, Requena y Ucayali. Alrededor de los ríos Huallaga, Bajo Marañón, Bajo y Alto Ucayali, Amazonas y Bajo Nanay. Nota 3.

8 El pueblo Shawi (Chayahuita) cuenta con 21.424 habitantes distribuidos en 77 comunidades nativas. Se ubican en la región San Martín y parte de la región Loreto, provincia de Alto Amazonas. Alrededor de los ríos Paranapura y sus afluentes, Cahuapanas, Sillay, Supayacu y Shanusi. Nota 3.

quienes deciden ser docentes, especialmente para quienes se orientar en docencia en EIB.

Me apoyé en la metodología de la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, una estrategia de indagación pedagógica de carácter cualitativo-participante que pone el acento en las interpretaciones y prácticas de los actores fundamentales del mundo escolar. Esta metodología se viene desarrollando en Argentina y, en menor medida, en otros países de A.L desde el año 2000 ⁹.

La documentación narrativa se propone innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para poner en el centro del escenario escolar y curricular a sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas. A través de sus dispositivos de trabajo, cuyo diseño se inspira en principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa, del enfoque etnográfico y de la investigación acción, les brinda la posibilidad de volver reflexivamente sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la crítica y transformación de la propia práctica. (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, s/f:)

Empecé presentando el objetivo principal de la investigación (señalado líneas arriba) y el objetivo del taller, que había sido ya presentado y discutido con los estudiantes por los coordinadores del Programa. Propuse, a modo de consigna inicial trabajar los relatos a partir de la pregunta acerca de *¿Cómo llegué al Formabiap? (mi historia previa y mi llegada a este centro de formación)*.

Las voces en las narrativas

Sobre la escritura en castellano

Inicialmente se plantearon ciertas dudas sobre el hecho de invitar a un taller de escritura a estudiantes bilingües de distintas comunidades indígenas siendo yo

⁹ La metodología fue desarrollada por dos instancias académicas que trabajaron de manera articulada entre los años 2003 y 2005: 1El programa “Memoria Docente y Documentación Pedagógica” del Laboratorio de políticas públicas de Buenos Aires. 2El proyecto de transferencia universitaria y desarrollo pedagógico “talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, en el marco de la secretaría de transferencia y desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

castellano-hablante o “mestiza”, como llaman ellos a los que venimos de fuera¹⁰. El tema de la lengua es central en este espacio educativo. En este contexto pedir a los estudiantes que cuenten su trayecto desde la comunidad al Formabiap implicaba que puedan hacerlo en el modo más cómodo y familiar para ellos. Sin embargo, los escritos e intercambios se hicieron en castellano, pues esta es la lengua en la que se comunican los estudiantes de distintos pueblos cuando hacen trabajos juntos, además de ser la lengua aprendida durante su etapa de escolarización. Por otro lado, se acordó que los talleres serían un espacio de práctica y aprendizaje del castellano escrito.

Los relatos

Los relatos abarcaron una amplia variedad de temas que, al mismo tiempo, nos acercaron a la comprensión de trayectorias comunes por tratarse de estudiantes que provienen de contextos muy similares y procesos históricos compartidos: la época del caucho¹¹, el extractivismo, la contaminación del territorio, las relaciones de género históricamente opresivas para las mujeres, la presencia de diversas iglesias con sus proyectos evangelizadores y la llegada de la escuela como ejes fundacionales y articuladores de la vida en la comunidad, la ausencia del Estado o su aparición precaria y/o eventual etc.

Entre los temas encontramos las vicisitudes de la vida escolar, las experiencias de migración a la ciudad en la búsqueda de trabajo o de mejores condiciones educativas, las dificultades familiares, los procesos de encuentro y desencuentro con la identidad y la cultura indígena, la construcción de la vocación del docente intercultural bilingüe, el compromiso con la educación y el desarrollo de sus comunidades, entre otros.

10 Soy de Lima, la capital del Perú, y mi lengua materna es el castellano. Estudié Sociología en Lima y luego Educación en Argentina. Gracias a los talleres que realicé en el marco de mi tesis de maestría tuve la oportunidad de incorporarme al equipo del Formabiap como docente del área de investigación educativa entre 2013 y 2016.

11 Entre fines del XIX y comienzos del XX, con la llegada de la segunda revolución industrial, y la demanda internacional de gomas silvestres (caucho, jebe, shiringa) llegaron a la Amazonia “caucheros” que se dedicaron a la extracción del recurso con capitales británicos, utilizando mano esclava indígena. La región del Putumayo fue donde se extrajo la mayor cantidad de caucho y por lo tanto el mayor impacto económico, demográfico, cultural y humanitario.

A continuación voy a desarrollar algunos de los temas más recurrentes, trayendo las voces de los estudiantes, para después concentrarme en la historia de Yericá, a quien pude entrevistar luego de 4 años, en 2017, cuando se encontraba trabajando como docente EIB en una comunidad Kukama. Después de 3 años de ser docente en el Formabiap, y acompañar a varios de los estudiantes que habían participado en el taller de narrativas, me pareció que sería muy rica la oportunidad de volver a mirar sus relatos e invitarlos a reflexionar sobre el vínculo entre formación y práctica docente.

La violencia cultural de la escuela y de los centros de formación superior

Encontramos vivencias comunes respecto a la escuela y los centros de formación profesional: lo escolar experimentado como un mandato difícil de cumplir debido a la violencia expresada en los discursos y prácticas escolares discriminatorios o invisibilizadores respecto a la identidad cultural y la lengua de estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Asimismo la apuesta por salir de la comunidad para formarse profesionalmente también aparece teñida de experiencias de discriminación y exclusión de la cultura indígena. Los fragmentos que veremos nos muestran incluso el nivel de desarraigo cultural que llegan a sentir los jóvenes y la desorientación y soledad que acompaña estos procesos.

En mi comunidad (...) los primeros cinco años de la primaria tuve maestros mestizos, en la cual tenía una educación totalmente alejada de la realidad educativa que teníamos como pueblo indígena. (...) Pasaron cinco años en la secundaria con profesores mestizos de diferentes partes y culturas, en esos años perdí mi cultura, mi identidad, mi idioma indígena, perdí el equilibrio y la relación con los seres espirituales de la naturaleza. Cuando terminé la secundaria no sabía qué hacer, ni adónde ir, como el viento que sopla el río sin dirección.
(Esaú-Kukama)¹².

12 Presentamos los autores y autoras de las narrativas identificándolos con su primer nombre o nombre de pila, y el pueblo al que pertenece.

Corría el año 2005 (...) Había ingresado a un instituto de educación superior. En Nauta funcionaba el instituto como anexo y cuando éste fue cerrado por falta de alumnado a los dos años, tuve la necesidad de ir a estudiar en la ciudad de Iquitos. No fue fácil lidiar en un contexto diferente al mío. Los compañeros al enterarse que era indígena fui objeto de burlas de aquellos que nunca faltan en todo lugar y que suelen juntarse en grupos para ofender a otros. Y es que no podía negar por mis rasgos, así que “caballero no más” siempre respondía: “soy nautino”.

- “¡Indio de m...!” “¡cojudeza!” “¡Cholillo de m...!” (Sólo por nombrar algunas)

Sólo atinaba a agachar la frente o hacer el sordo. Sentía que no era mi mundo, que la vida era injusta conmigo, hasta sentí que mis opiniones no tenían valor. (Kik – Kukama)

La educación en el tiempo de los abuelos, la colonización y aparición de la escuela en las comunidades

También aparecen relatos históricos en relación a la experiencia de los abuelos y de la comunidad en el contexto de cambios más estructurales como la explotación del caucho y el “proceso civilizatorio” expresado en la llegada de la educación de tipo “occidental” a las comunidades amazónicas. A continuación, Roy nos habla de la pérdida de prácticas educativas propias del pueblo indígena debido a lo que él llama proceso de “colonización”, refiriéndose a la entrada de extranjeros para la explotación cauchera y para tareas evangelizadoras (misiones tanto evangélicas como católicas) que llegaron a la Amazonia en los años 50.

Soy del pueblo kukama Kukamiria. Cuando tenía 10 años, mis abuelos me contaron sus experiencias sobre la educación que se desarrollaba en su pueblo, antes de la colonia, los padres les enseñaban a tejer, pescar, hacer canoa; para hacer todo este trabajo ellos tenían que irse o llevarles al lugar adecuado, en la chacra, en

el río, en el monte y también lo hacían en las madrugadas cuando la mañana era fresca, también los abuelos curaban a los niños con plantas medicinales, esto permitía desarrollar sus habilidades y capacidades. Entonces cuando llegó la colonización al Perú-Amazonia-, los extranjeros empezaron a entrar a los territorios de los pueblos indígenas, entonces estas personas llegaron a las comunidades y empezaron a implantar sus propias culturas, esto pasó en los años 50 y 60 en la época del caucho, también se dejó de practicar esta enseñanza de padres a hijos en las comunidades, esta reforma consistió en que los niños deberían aprender en castellano en la escuela y las costumbres del pueblo de esa manera se fueron olvidando. (Roy – Kukama).

Estudiar y culminar los estudios, un camino de grandes obstáculos

Encontramos, por otra parte, que la oportunidad de realizar estudios superiores o ver realizado el proyecto de ser docente aparece en muchos casos en medio de historias de vida con serias dificultades económicas, falta de apoyo familiar y necesidad de migrar a la ciudad en búsqueda de trabajo.

Terminé mis estudios secundarios, como todo joven, tenemos ganas y capacidades de seguir estudiando una carrera profesional (...). A veces no tenemos oportunidades o recursos económicos para continuar los estudios o pagar los estudios. Eso me pasó a mí (...); llegó un día en que mis padres me dijeron que ya no me podían seguir apoyando para seguir estudiando (...) Pero aun así no perdía las ganas de que sí, algún momento pueda llegar la oportunidad de estudiar. Yo sólo me imaginaba que la educación me gustaba, estar con los niños jugando, enseñándoles a cantar por eso quería ser profesora de primaria. (Cony – Kichwa).

Estuve en mi casa cuando culminé mis cinco años de estudio secundaria. Después me animé a viajar a Lima buscando trabajos para poder seguir con mis carreras profesionales. En Lima encontré un trabajo muy bueno, en una empresa de Laboratorios (...) me pusieron en un área para almacén que era un trabajo muy suave, tenía mucha experiencia de trabajo, ganando un sueldo cuatrocientos a la quincena y ochocientos al mes, me tocaba ahorrar mi dinero para volver a casa. (Leonardo– Kichwa).

La oportunidad de estudiar en el Formabiap llega de sorpresa

En varios relatos se menciona que los estudiantes no conocían con anterioridad el proyecto del Formabiap, y que la oportunidad llegó de forma sorpresiva, a través de las visitas que hacían los docentes del Programa a las comunidades o a través de la federación indígena y sus líderes. De este modo, la oportunidad de prepararse para ser docentes EIB aparece muchas veces en medio de dudas y dilemas vocacionales.

(...)Ese año pensaba estudiar una carrera corta o técnica. Pero un día llegó mi mamá diciendo que el Apu de la comunidad había informado que había oportunidad de viajar a Iquitos y estudiar en el Formabiap. Al principio ni siquiera sabía qué significaba el Formabiap (...) Bueno como estaba muerta por estudiar decidí probar suerte. Ingresé al Formabiap el 2010 (...) Llegué y vi a jóvenes hablando su lengua materna, lengua indígena. Yo sentía vergüenza cuando escuchaba hablar de los indígenas. Es que en esos tiempos no me identificaba como indígena, me costaba mucho. (Claudia – Kukama).

Pero también hay casos como el de Roy, quien sí estuvo seguro de estudiar en el Formabiap desde el principio. Esta motivación surge porque en su comunidad ya existía un trabajo previo y sostenido de maestros EIB y relacionados con el Formabiap:

(...) Cuando pasaron los años, seguían llegando los maestros kukamas a las comunidades para trabajar la educación bilingüe. Entonces en el año 2011, cuando yo terminé mis estudios secundarios decidí estudiar para maestro de educación bilingüe. En ese mismo año Formabiap juntamente con el ISEP-Loreto hace una convocatoria para un examen de admisión a los alumnos indígenas, entonces yo decidí participar (...) yo elegí esta carrera para no seguir viviendo una educación que no responda a las necesidades que los pueblos necesitan para su desarrollo. (Roy- Kukama).

El Formabiap, una oportunidad para el encuentro y fortalecimiento de la identidad cultural

En medio de estas difíciles experiencias, también se producen episodios de encuentro con personajes y lugares que ayudaron a transformar las percepciones sobre la identidad. El Formabiap aparece como un punto común en casi todos los relatos. La llegada a este programa se experimenta como un encuentro transformador, un espacio que interpela, cuestiona y desarrolla nuevos compromisos.

La llegada al Formabiap involucró a los estudiantes en un proceso de “recuperación” o, en palabras de ellos, “descubrimiento” de su identidad: poder autodefinirse como indígenas sin temor a ser excluidos o discriminados, asumir el compromiso de recuperar (revitalizar) la lengua originaria (como es el caso de los estudiantes Kukamas), volver a la comunidad a investigar entre sus padres y abuelos las historias y conocimientos ancestrales, reconocer como saberes legítimos sus propios aprendizajes (no escolares) relacionados con el manejo del entorno natural en sus territorios y muchas otras experiencias nuevas que propicia el proceso educativo y de convivencia intercultural en el programa.

Ingresé a la carrera – de profesor EIB en el Formabiap- y ahí noté algo muy, pero muy diferente. En los contenidos estaban temas que ni por un instante había escuchado en mis años anteriores en el anterior

instituto. ¡Sí! Estaban temas referidos a nosotros los indígenas, nuestra cultura y la relación con otras culturas.

Desde ese instante comencé a construir mi identidad. Aprendí a identificarme como indígena al crear un ambiente distinto en donde todos somos indígenas y nos relacionamos de acuerdo a la vivencia de nuestro pueblo (...). Los maestros te enseñan a valorar la cultura y nos enseñan a respetar nuestros derechos como pueblo indígena. Estoy consciente del largo camino pero sé que estoy avanzando paso a paso. Por fin encontré mi vocación: ser maestro intercultural bilingüe para beneficio de mi pueblo kukama-kumamiria. Siento en mi alma el apoyo de los seres de la naturaleza en este largo camino... (Kik – Kukama).

Durante el transcurso de los años de mi vida estudiantil me importaba poco aprender las costumbres de mis abuelos y de mis padres, ni sabía escribir en shawi que es mi lengua, me bastaba con saber hablar. Cuando terminé mi secundaria tomé la decisión de venir a estudiar en Formabiap (...) Cuando llegué ingresé pero no sabía qué tan importante era mi idioma, las costumbres y toda la cosmovisión que abarca mi querido pueblo shawi. Pasó muchos meses y ahora entiendo el verdadero valor y significado de ser shawi y cada día me pongo a tomar conciencia y estoy empezando a valorar y respetar todas las costumbres ancestrales tan ricas tiene mi pueblo y que debo llevarlo a la práctica yo como persona y como estudiante de EIB-Formabiap. (Encarnación- Shawi).

La educación que recibo en Formabiap me ha permitido pensar y analizar muchas cosas dentro de mí al respecto de la educación de mi pueblo. Además me ha permitido valorar la cultura de mi pueblo y la lengua kichwa para identificar como verdadero indígena. Cuando era niño, a pesar que hablaba la lengua kichwa, no sabía el nombre de mi pueblo al que pertenecía. (Franclin – Kichwa).

Lo que comprendí al estar en el Formabiap es que aquí iba a conocer más sobre los pueblos indígenas y a partir de eso conocer la cultura de mi pueblo y de otros pueblos, además construyendo una identidad firme en mí misma. Al inicio no conocía mis raíces (...) ahora siento una gran motivación de mí misma de seguir adelante y además cambiar la educación de nuestro pueblo (...) La EIB cambiará mucho porque habrá maestros formados en EIB y que esos maestros están comprometidos con la educación y con la comunidad. (Susana-Kukama).

Yerica: ser mujer indígena, estudiar y trabajar como docente EIB, pese a todo

Yerica hizo uno de los recorridos más interesantes y difíciles del grupo de trayectorias abordadas en la investigación. Con 21 años tenía todo en contra, era mujer, madre joven e indígena. No tuvo apoyo de sus padres, tuvo que trabajar como empleada de casa en la ciudad de Iquitos. La oportunidad de estudiar llega como una luz de esperanza, ella asume el reto, con la valentía que la caracteriza. Llega al programa y, así como muchos de sus compañeros Kukamas, descubre su identidad indígena siendo esto una revolución en su vida.

Para los estudiantes del pueblo Kukama este proceso es, antes que un tema pedagógico y político, un asunto emocional, encontrarse con la identidad implica movimientos profundos en el plano de las emociones, de la autopercepción y autovaloración. El ejercicio que propone el programa es volver a las raíces indagando por los ancestros y a través de sus padres y abuelos, reconstruir el árbol familiar y su cultura. Asimismo, implica reconocer el violento proceso de silenciamiento o desaparición de una lengua y de sus prácticas culturales y tomar (o no) la decisión de participar activamente en la recuperación o despertar de aquello que, en palabras de Yerica, “estaba dormido”.

Aquí una parte del relato que escribió Yerica en el taller de narrativas, cuando era estudiante, hace 5 años, donde contaba cómo llegó al Formabiap:

Al terminar mi quinto año de secundaria pensé en estudiar otra carrera, pero no pude continuar porque no tuve ayuda de parte de mis padres (...) mi madre, me dijo no puedo ayudarte a que continúes tus estudios, “no hay dinero ni para tus hermanos, peor para ti. Luego pensé en viajar a trabajar, en la ciudad de Iquitos (...) una señora llamada Caril se compadeció de mí y me dio trabajo en su casa para cuidar a sus pequeños niños. En esa casa trabaje un año y medio. Después me fui a trabajar en otra casa, durante esos cuatro años lejos de mi familia trabajando encontré a mi pareja de quien tuve mi primera hija.

(...) Después de un año estando en la ciudad de Nauta miré un afiche en la calle, que decía examen de admisión 2011 (Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana) eso mirando me animé en querer estudiar (...) en ese momento no me sentía identificada con mi propia cultura, pero sí estaba segura de lo que quería, porque me gusta enseñar a los niños y trabajar por el bien de mi pueblo enseñando en mi lengua, que hace años fue dormida (...)

Luego de 4 años, ya egresada y a punto de sustentar su tesis sobre la elaboración de la cerámica en el pueblo Kukama, Yerica reflexiona (en una entrevista) sobre los aportes del Formabiap a su formación como docente EIB y como persona autoidentificada como Kukama

Estudiar en Formabiap para mí ha sido muy importante porque he sabido valorarme como indígena (...) ha sido importante identificarme con mi pueblo con mi cultura con mi raíz de mis ancestros, si yo no hubiera estudiado allí quizás hasta ahora no hubiera sabido realmente quien soy (...) He aprendido muchísimas cosas que mi abuela me había estado ocultando por muchísimos años, nunca me dijo ‘sí yo hablo una lengua, yo pertenezco a un pueblo’, pero sí algunas palabras escuchaba que algunas veces hablaba y cuando le preguntaba qué estaba hablando ella me decía “no es nada”, siempre me ocultaba. Pero en Formabiap supe quién era mi abuela.

Recientemente ha sido convocada por su federación ACODECOSPAT¹³ para asumir un nuevo reto: ser maestra EIB en una de las comunidades más reticentes a identificarse como Kukamas, el reto forma parte de un programa de recuperación de la lengua y la cultura.

Estoy trabajando actualmente en una comunidad que no quiso tener su escuela EIB (...). Yo ahora estoy en una lucha tremenda porque hay padres que no quieren que se le enseñe la lengua indígena a sus hijos (...) Es un reto muy fuerte tanto con las autoridades como con los maestros y estoy luchando en convencer a la gente. Hay que auto identificarnos para defender nuestros derechos y nuestro territorio

Todo eso estoy trabajando con los niños (...) Ahora estoy en un proceso de orientación con ellos, reflexionando por qué nos avergonzamos de nuestra cultura, de dónde somos nosotros, al rechazar nuestra cultura estamos rechazando la sangre de nuestros abuelos, les cuento relatos, cosmovisiones de nuestro pueblo y les oriento.

Yo me fui a trabajar allí porque estaba metida en un plan de la organización de Acodecospat, ellos están trabajando por GIAS, se organizan un grupo de comunidades para trabajar la revalorización y rescate cultural. Y como estrategia están colocando a docentes EIB en cada comunidad.

En mayor o menor intensidad, las dificultades que encuentra Yericca ocurren también en las escuelas y comunidades de otros pueblos en donde trabajan los egresados del Formabiap: escuelas que no se asumen o reconocen como EIB, con maestros bilingües pero que no manejan el enfoque EIB, padres de familia reticentes a que se les enseñe a los niños la lengua materna u originaria. Es por eso que los egresados del programa asumen también un trabajo de incidencia muy fuerte en las comunidades.

13 Asociación Cocama para el Desarrollo y Conservación de San Pablo de Tipishca.

Por otro lado, en Yerica se puede ver que el compromiso asumido con la EIB es eminentemente político, la recuperación o fortalecimiento de la cultura y la lengua es entendida como una necesidad para la defensa de los derechos, del territorio, y la subsistencia de los pueblos indígenas. Tomar conciencia y revalorar la cultura es ganar autonomía, autodeterminación. Este, junto con el encuentro de su identidad indígena, ha sido el mayor aprendizaje de Yerica y es lo que se lleva del Formabiap. No es el recorrido de todos, pero sí de muchos estudiantes y se trata de un proceso que está siempre atravesado de maneras diversas por factores como: la historia personal, la situación económica, la situación familiar, las características de la comunidad, la escuela, el apoyo y acompañamiento de la organización indígena, etc.

El mayor aprendizaje, lo que rescato más es auto identificarse para poder defender nuestros derechos como pueblos (...). Cuando desconocemos, el Estado nos impone cosas pero cuando estamos informados sabemos orientar a las autoridades para que defiendan nuestros derechos, poder defender nuestros recursos, nuestro territorio (...) porque el pueblo Kukama y otros pueblos tienen su propia cosmovisión, su propia forma de ver el mundo, sus propios objetivos, metas, por eso buscamos nuestros proyectos, nuestro plan de vida, con ese propósito de reivindicar nuestros derechos y cultura que ha estado dormido, no perdido, sino dormido, y ahora estamos despertando, y buscamos estrategias por medio de la escuela, para poder reivindicar eso

Yo quiero seguir siendo maestra veo que es un reto muy grande trabajar, más que todo llevar a esos niños a autoidentificarse, eso es bien fuerte, la afirmación de la identidad no es fácil en el pueblo kukama, no es de un día para otro, es con el tiempo.

Reflexiones sobre el proceso

Conocer las trayectorias de los estudiantes del Formabiap desde su llegada al programa, a través de sus relatos escritos y luego a través de los relatos orales

en su etapa de egresados y profesionales ha sido un proceso transformador para mí como docente e investigadora, en este proceso he ido replanteando también las inquietudes y preguntas iniciales que me hacía en torno a la posibilidad que tienen los estudiantes de vincular-reflexionar sobre la relación entre proyecto político y proyecto pedagógico de la propuesta educativa de formación de docentes indígenas.

Si bien sigue siendo esta una inquietud, entendí que se trata más de una aspiración o necesidad intrínseca a la propuesta y que todo docente o persona comprometida con el cambio quiere fomentar. Pero el punto más importante para entender la vida de estos jóvenes es conocer sus apuestas y esfuerzos por formarse como profesionales en medio de tantas dificultades (económicas, familiares, de violencia cultural y de género); y sobre todo, los cambios y transformaciones que se dan en el plano de la identidad, de la autopercepción y valoración como indígenas. Se trata de un proceso de re-construcción de la identidad, lo cual es profundamente movilizador, aprender a encontrarse de nuevas maneras con sus ancestros, padres y abuelos, hablar de lo que son y lo que les tocó vivir, de la violencia y el dolor que implicó dejar de ser quienes eran para acomodarse a las necesidades de un sistema que niega sus raíces, su espiritualidad y su vínculo con la naturaleza.

En este sentido un rol fundamental para el programa y para los docentes es comprender y acompañar las emociones y conflictos que implica descubrir o aprender a valorar aquellos conocimientos, prácticas y lenguas que durante toda su vida fueron silenciados, negados o discriminados.

Como hemos visto, en los relatos escritos sobre su etapa inicial en el Formabiap, la mayoría de estudiantes decide compartir sus impresiones y sentires respecto al proceso de revalorización de su identidad y lo que ellos llaman “recuperación de la lengua y la cultura”. Me animo a decir que este es el principal aporte del programa (Formabiap) y de la EIB para los pueblos indígenas. Es a partir de la afirmación de la identidad étnica que es posible la búsqueda de reconocimiento colectivo de la misma y de la cultura en la que ésta se enmarca. Es así como surge también el compromiso con la defensa del territorio y los derechos específicos como pueblos indígenas. En el caso de Yerica, se ve claramente cómo va construyendo un discurso propio en torno a la identidad étnica, la defensa

de los derechos indígenas y al rol que cumple la educación intercultural en este proceso. Se evidencia, entonces, que la relación entre cultura-pedagogía y política está presente cuando el proyecto educativo intercultural es percibido como esencial para fortalecer luchas y disputas por el reconocimiento identitario y por la defensa del territorio.

Ahora bien, no se trata de un camino sencillo, hemos visto que existen varios desafíos. El colectivo de docentes indígenas comprometidos con la cultura y los derechos indígenas, que se busca fomentar en Formabiap encuentra dificultades para consolidarse y multiplicarse al salir a trabajar en sus comunidades: la falta de escuelas y comunidades con enfoque EIB que los reciban, los problemas familiares y urgencias económicas que los tientan a cambiar de trayecto, migrar o incursionar en otros oficios o negocios, la falta de presupuesto de la organización indígena para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes en sus respectivas comunidades en su etapa profesional, el divisionismo de las federaciones indígenas (propiciado principalmente por la presencia de las empresas extractivas y por disputas de poder), etc. Pero estos serán temas para próximos análisis.

Bibliografía

GASCHE, J. (1997). *Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos del Perú*, EREA-CNRS, París y PFMB-AIDSESEP/ISPL, Iquitos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA DEL PERÚ (2007) *Censo Nacional de Población y vivienda 2007*, Recuperado de: <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/>

MINISTERIO DE CULTURA DEL PERÚ *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*, Recuperado de: <http://bdpi.cultura.gob.pe/>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2013) *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*, Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>

ORTIZ, M.; BORJAS, B.: (2008) “La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”. *Espacio Abierto*, Vol.17, Num. 4, Asociación Venezolana de Sociología

SUAREZ, D; DÁVILA P; OCHOA DE LA FUENTE. L. (sf) *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*, Recuperado de:

http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf

TRAPNELL, L. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación en dos escuelas de la Amazonía peruana* Lima, Instituto del Bien Común.

Ana Inés Carolina Corzo Arroyo: Licenciada en Sociología (Pontificia Universidad Católica del Perú). Estudios de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas educativas -Universidad de Buenos Aires. Profesora del área de humanidades - Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC), Lima, Perú. Docente del área de investigación educativa - Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), Iquitos, Perú. habitabita@gmail.com

Movimientos sociales y Educación. Resonancias desde México¹

Patricia Medina Melgarejo

Recibido Diciembre 2017

Aceptado Febrero 2018

Resumen

El propósito de este trabajo es comprender la construcción de sujetos y estrategias interculturales activas, en tiempos de utopías “sin topos” a través del esbozo del proyecto educativo autonómico del Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México. El ejercicio analítico y contextual se basa en la comprensión intercultural de la superposición de los proyectos educativos, en el marco de los horizontes autonómicos, como una lucha entre bio/políticas hegemónicas y aquellas disidentes-insumisas. En este sentido, se argumenta a través de una propuesta analítica la necesidad de construir andamiajes conceptuales y epistémicos que permitan la comprensión de la potencialidad política y de transformación de los movimientos sociales y sus articulaciones en sus dimensiones educativas, en tanto formación de sujetos y actores sociales y, en el contexto mismo de emergencia de los movimientos docentes, los cuales se encuentran en una álgida lucha contemporánea. La comprensión de sus proyectos y propuestas pedagógicas y educativas nos conduce a la formulación de la tesis sobre las ideas fuerza en torno a la gestación de: Otra formación, Otra educación, y en los horizontes necesarios de la descolonización del pensamiento.

Palabras clave. Movimientos Sociales-Educación, Interculturalidad Activa, Movimiento docente, Pedagogías y Movimientos Sociales

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de dos Proyectos de Investigación: “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores” (Medina, 2014) y, en proceso “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, Universidad Pedagógica Nacional - México (Medina, 2016-2019).

Social movements and Education. Resonances from Mexico

Abstract

The purpose of this work is to understand the construction of active intercultural subjects and strategies, in times of utopias “without moles”, through the outline of the autonomous educational project of the Social Teaching Movement of the National Coordinator of Education Workers in Mexico. The analytical and contextual exercise is based on the intercultural understanding of the superposition of educational projects, within the framework of the autonomic horizons, as a struggle between hegemonic bio / policies and those that are dissenting-insubstantial. In this sense, it is argued through an analytical proposal the need to build conceptual and epistemic scaffolds that allow the understanding of the political potential and transformation of social movements and their articulations in their educational dimensions, as training of subjects and social actors and, in the very context of the emergency of the teaching movements, which are in a bitter contemporary struggle. The comprehension of their pedagogical and educational projects and proposals leads us to the formulation of the thesis on the ideas force around the gestation of: Other formation, Other education, and in the necessary horizons of the decolonization of thought.

Key words. Social-education, intercultural active, teaching movement, pedagogies and social movements

Movimientos sociales: construcción de los topos las utopías: Resistencia y Horizontes bio/políticos disidentes

Pensar a nuestras Américas en plural amplía la mirada sobre nuestros espacios y territorios que definen la vida misma. Suelos, espacios y sueños que buscan y reconfiguran sus “topos”, lugares en tierras rurales y urbanas que se convierten en formas de ser, vivir y pertenecer. El lugar-espacio siempre social se convierte en la seguridad afectiva, cargado de signos, sentidos e historias, como afirma Escobar (2010: 129): “La cultura habita en lugares...”; creando afectos y sentidos, conocimientos y prácticas en donde los sujetos y actores sociales que

al habitar en este estar, configuran paisajes y tramas de relaciones con otras y otros, representando lazos sociales de identificación. Estos nexos y vivencias se transforman en experiencias intergeneracionales, en donde se aprende y se construyen conocimientos, relaciones que son histórico-políticas y sociales, actos de transmisión y creación de memorias compartidas que actualmente, se encuentran bajo el asedio de las condiciones vitales de existencia como el derecho a la salud, vivienda, trabajo y a la educación. La comprensión del contexto contemporáneo de América Latina y de México, nos conduce a advertir la configuración de propuestas políticas y de horizontes sociales que implican el ejercicio de las memorias para construir presentes y futuros posibles, en muchos casos, divergentes y hasta diametralmente opuestos a las realidades “duras”, las graves condiciones de la mundialización, de explotación desmedida del capitalismo, como lo define Boaventura de Sousa Santos:

El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas. Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial. Hoy, como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas. Hoy como entonces, la imposibilidad de la co-presencia entre los dos lados de la línea... (de Sousa Santos, 2010: 39)

Estas “líneas abismales” producen relaciones y contradicciones que se expresan en procesos sociales profundos, que gestan paradojas. Persisten fracturas coloniales que se expresan en efectos de parálisis política en distintos órdenes y en diferentes actores. En este contexto de contradicciones también se potencian otros y nuevos órdenes y procesos sociales y educativos para nuestras Américas a través de esas otras formaciones de sujetos y actores sociales movilizados, no sólo en la resistencia frente al antagonismo, sino en la construcción social y política de espacios, lugares como *topos* de las utopías.

Las formas en que se suscriben las relaciones entre poder, saber y ser, como estructuras del pensamiento social moderno y su desmontaje, han sido expresadas

en la propuesta del movimiento heterogéneo de la filosofía política de la de/colonialidad (Quijano, 2007, Maldonado, 2008, Mignolo, 2002, Walsh, 2009, 2014, Castro y Grosfoguel, 2007). Se ha gestado un campo de reflexiones sustentadas en historicidades concretas, como efecto de la operación del contextualismo radical (Grossberg, 2009; Santos, 2010a). Su resultado es una construcción comprensiva y crítica de los procesos. Desde ahí, es necesario repositonar nuestros análisis, no en la impostura de categorías y su superposición, sino en la dimensión metodológica y onto-epistémica, como herramienta de comprensión de realidades particulares. Así, lo implican los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos y sus proyectos sociales configurados a través de sus demandas y la concreción de las mismas en términos de espacios y luchas “entre lugares y entre culturas e interculturales”. (Corona, 2012; Medina, 2016). En este campo de lugares, sujetos, prácticas, modos y maneras de hacer, debemos comprender la creación y despliegue de estrategias y tácticas específicas de los sujetos en los márgenes de una resistencia que se manifiesta a través de la movilización, en donde la cuestión del poder resulta fundamental.

A partir de una relectura de Foucault (2006) (Morey, 2014), el poder se define en su condición relacional y como acción, constituyendo un campo de fuerzas que se produce estableciendo sentidos, prácticas, actores-sujetos, epistemes-saberes-conocimientos a través de dispositivos y materialidades. Se expresa en formas de inducción, reconfiguración de sentidos, modelos y representaciones del ejercicio de las relaciones sociales. Al decir de Restrepo (2005) “El poder no sigue una simple división binaria entre dominadores y dominados, sino que el poder es *rizomático*, constituyendo una densa filigrana que se dispersa a través de regular el cuerpo social *atravesando* cuerpos, produciendo subjetividades, individualizando y normalizando” (cursivas mías) (Op. Cit.:160-161).

En terrenos de lucha y disputa entre mundos de vida, el papel de las tecnologías (y su materialidad como dispositivos) resulta fundamental en la intervención sobre los cuerpos en términos educativos. La idea de población/intervención conduce al desconocimiento de “las experiencias de vida” de los sujetos sociales². Esta

² Las ideas de “población, seguridad y territorio” permean a toda categoría de clasificación, donde encontramos el artificio clasificatorio de: “lo normal y lo anormal”, y su relación con la enfermedad y la salud. Tales artificios rizomáticos institucionalizan distintas esferas de acción social ligadas a la idea de “peligro y seguridad”. Actualmente, un sinnúmero de acciones sociales se despliegan ante las políticas del riesgo-peligro, transformando al derecho a la manifestación y a la protesta social, clasificando a sus

política de la vida, en donde *BIOS* es tanto el objeto como el sujeto sobre el que actúa la política, requiere establecer una serie de representaciones interpretativas de las relaciones fundadas en torno a la definición misma de la vida y “sus otros modos”. Es desde este lugar de la Biopolítica (Giorgi y Rodríguez, 2009), en donde se pueden comprender las estrategias de resistencia de los Movimientos Sociales (Educativos) para construir otros horizontes políticos. Un lugar donde los procesos autonómicos y las luchas de emancipación étnico-políticas han establecido horizontes importantes, frente a procesos de “confiscación de las memorias” (Vázquez, 2004) y de los territorios indígenas, afroamericanos, campesinos; en una palabra, frente a la expresión de “lo comunal”, su historicidad y las prácticas de apropiación, persistencia y construcción político/histórica, como bases materiales de las identidades residenciales (Bartolomé, 2006). Estos procesos y operaciones, al mismo tiempo, se traducen en formas de conocimiento, en prácticas que conducen a la expresión de procesos pedagógicos, tanto en las maneras y dispositivos que cobra la educación misma, como en el desarrollo de currículos y contenidos.

Movimiento Social en Educación: procesos interculturales en la lucha biopolítica por la dignidad/respeto y la justicia/diferencia

Las coordenadas que los movimientos sociales cuestionan y confrontan como Bio/políticas hegemónicas, en donde se centran políticas sobre la vida misma, gestan un doble movimiento al establecer los trazos de un mapeo posible en el accionar de las demandas y formas de lucha que, como ya hemos analizado “factualizan” (Tapia, 2008), o Zibechi (2007). En ese actuar los movimientos sociales-educativos van más allá de la biopolítica hegemónica, la trascienden con propuestas de una contra bio/política o de una “otra bio/política-disidente”. En las últimas décadas en América Latina se han ampliado las demandas sociales provocando la organización y movilización de amplios sectores sociales transitando de “...movimientos sociales a sociedades en movimiento” (Zibechi, 2007). Como señala Tapia (2008), las demandas y protestas se transfiguran en:

actores como “violentos”, “desadaptados”, “anormales”, racializándolos, excluyéndolos, reprimiéndolos en un ejercicio de “sospecha”, teniendo como resultado “la criminalización de la protesta social”.

...formas alternativas de apropiación, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. La **factualización** de alternativas es un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de *la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas* (Tapia, 2008: 60). [Cursivas mías].

En todo movimiento social se genera la constitución y formación de sujetos, configurando otros mundos posibles, bajo el deseo de concretar “los topos” de las *U*-topias; utopías entendidas como capacidad de transformar las prácticas y relaciones situadas en geografías los espacios y lugares compartidos y socializados en donde los sujetos habitan recreando y posibilitando la transformación social, incluidas las luchas por defender la existencia y la vida misma. Los actores sociales en movimiento configuran experiencias histórico-políticas, abriendo el horizonte de las luchas de los pueblos, de las comunidades, de las familias, hombres, mujeres, niños y ancianos articulados en el tejido de los movimientos sociales, en particular en educación.

En este contexto, se han establecido núcleos de discusión en torno a las relaciones y desacuerdos entre las bio/políticas hegemónicas y las bio/políticas disidentes, en donde residen otras concepciones de una “otra sociedad, otra formación, otra educación”, que recrean los horizontes de la vida y su regulación, a partir de estas “otras” visiones se expresan proyectos político-pedagógicos –otros, emergentes. Por tanto, la amplia lucha social en América Latina y la que concierne en particular al campo educativo-docente, conlleva una compleja relación entre movimientos / con y desde/ la educación, ya que: “Es importante distinguir de los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos” (Olivier, 2016: 34).

Partiendo de la complejidad y distinción en los modos de articulación de las dimensiones y procesos educativos y pedagógicos al interior de los propios movimientos sociales, proponemos establecer **una triada epistémico-política**

para estudiar y comprender las condiciones relacionadas a la emergencia: a) los procesos de antagonismo, b) las resistencias y, c) la “factualización” potenciadora de los movimientos, en donde los núcleos de acción e intervención colectiva operan en las configuraciones de subjetivación política (Modonesi, 2010) y sus maneras de transmisión y persistencia colectiva. En el caso de los movimientos político pedagógicos, estos procesos permiten ser caracterizados, a su vez, como formas de operación de lo educativo y pedagógico. Por una parte, se encuentran aquellos movimientos pedagógicos alternativos que surgen como parte y proceso del propio movimiento social, ante sus necesidades formativas y de “factualización” de sus propias demandas (Retamozo, 2009), en la objetivación e intervención activa ocupando espacios y lugares de intervención. Por otra, se encuentran los movimientos que se gestan en el interior de los espacios escolares, donde intervienen los actores de las escenas educativas: docentes, familias, niñ@s y jóvenes actúan, por demandas de transformación institucionales y su ampliación hacia lo social.

Y finalmente, encontramos aquellos movimientos que operan a partir de las propias demandas sociales y políticas del ámbito educativo institucional, pero trascienden a la gestación de proyectos y programas, que van más allá de lo propiamente escolar, y al mismo tiempo lo incluyen como materia y espacio de trabajo y transformación social y política. Este es el caso de los movimientos docentes que logran una persistencia política, impulsan y concretan planes educativos. Como movimientos sociales ampliados, se extienden a distintas lógicas sociales de construcción política impulsando transformaciones significativas en distintas escalas de las realidades sociales. En esta tríada (antagonismo, resistencias y “factualización” potenciadora), como referente histórico-social, en términos de la configuración de subjetividades y subjetivaciones políticas, los movimientos sociales se han:

...convertido en un «sujeto educativo». Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una «intencionalidad pedagógica», me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. **Considerar al «movimiento social como principio educativo»** (Zibechi, 2007: 31)

Al dimensionar a los movimientos sociales como sujetos y principios educativos y pedagógicos, se tejen los ejes/hilos de discusión sobre estos movimientos sociales como sociedades y comunidades en movimiento. Sus proyectos implican propiamente la construcción de bio/políticas alter-nativas y su búsqueda se basa en la resistencia activa misma, intercultural a través de planes de vida, acciones de concreción de prácticas (factualización). En oposición a la biopolítica hegemónica, se construyen proyectos educativos interculturales que buscan sembrar nuevas relaciones de respeto y dignidad en lo político/social. Se proponen distintos proyectos educativos que buscan, en cambio, reflexividades y analogías críticas sobre las concepciones de dignidad en relación con la comprensión naturo/céntrica de la sociedad, de la educación, del trabajo y la salud. Estas bio/políticas otras, muy otras, construyen proyectos que implican el Buen Vivir / Vivir Bien (Huanacuni, 2010) y que rompen con las condiciones históricas de sobrevivencia. A partir de la bio/política se gestan procesos de resistencia y construcción de opciones sociales, como procesos autonómicos de cimentación de otras realidades posibles. Quienes se basan en otra política de la vida, la redefinen en relación con su propia “voluntad de conocimiento y saber”, con la capacidad del ejercicio de una re-actuación sobre sí mismos.

Partimos de esta perspectiva epistémico-política para construir herramientas de análisis de los procesos experimentados en las tres últimas décadas en América Latina, a través de los movimientos sociales que pueden ser definidos por la resignificación identitaria, desde la reivindicación de sus bases territoriales y sus prácticas sociales para construir bio/políticas –otras- disidentes frente aquellas hegemónicas.

Resonancias en México: demandas y propuestas pedagógicas del Movimiento Social Magisterial (MSM)-CNTE, caso Oaxaca

Los desafíos de pensar los movimientos sociales como sujetos y procesos educativos y pedagógicos es producto de una serie de trabajos y reflexiones en América Latina y México (Arroyo 2003, Baraldo 2010, Medina, 2015, Egger, 2016), entre muchos más. En el caso de México, existen estudios muy interesantes, no necesariamente inmersos en los procesos formativos, político pedagógicos, pero que gestan una constelación de reflexiones interesantes, como el movimiento

con mayor visibilidad en toda América Latina, el zapatismo (EZLN). Asimismo, desde la década de los 70, se gesta a la par el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

A partir de los análisis de los movimientos sociales en México, podemos encontrar diversos movimientos sociales en la emergencia de los espacios escolares y educativos como el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México -1999 a 2000-; la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero; el movimiento #YoSoy132 -2011-, y otros diversos movimientos y propuestas surgidas desde diferentes organizaciones sociales (Olivier, 2016). De forma relevante citamos al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (Baronnet, 2012). Modonesi (2016) propone una categoría interesante para comprender lo que él llama “la generación postzapatista en México (2011-2015)”, y definir las características de los aprendizajes y repertorios de lucha y protesta que emergen como procesos formativos.

En particular, reconocer en su polifonía de y en los movimientos sociales, incluye al sector magisterial, maestras y maestros actores inmersos en diversos procesos sociales y políticos que conforman la complejidad histórica que acompaña y acerca a las múltiples realidades de México. A continuación esbozaremos la configuración de uno de los movimientos sociales en México, cuya capacidad de construcción y persistencia, al trascender de movimiento sociales a sociedades en movimiento, nos referimos al Movimiento Social Magisterial –docente- (MSM), de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Posteriormente podremos acercarnos a su expresión en el estado de Oaxaca (provincia-departamento, según la denominación de cada país). Se trata de un Movimiento con más de 30 años de representación de los docentes implicados en las ideas de transformación de los procesos laborales -de libertad de afiliación sindical- y políticos, de justicia, que configura un movimiento social, educativo y pedagógico en extensas regiones del país.

Movimiento Social Magisterial-CNTE-México.

En distintos estados de la república, se encuentra una organización magisterial que surge entre 1979 y 1980 y demuestra su persistencia por más de 30 años de

estructuración sobre los procesos sociales y educativos, en regiones extensas del país³. En su carácter organizativo y de acción, la CNTE constituye una compleja estructura política de participación de los trabajadores de la educación, en niveles locales, estatales y nacionales. Su visibilidad y expresión se recrea y exterioriza en los repertorios de lucha que conllevan a ciertas prácticas de organización, las mismas que conducen a establecer diversas relaciones entre el magisterio y los contextos regionales y locales del país.

Se trata de un proceso disidente de organización magisterial ante la necesidad de tener una alternativa de representación sindical, distinta a la instancia oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), instancia que a lo largo de su historia ha servido como espacio de control político y educativo no sólo de las y los docentes, sino también como parte del corporativismo oficial⁴. Bajo la lógica de gestar un espacio de “Coordinación Nacional” para articular a docentes que construyen otras maneras de educar y luchar por los derechos laborales, surge así, entre 1974-1979 la organización de la CNTE.

En diciembre de 1979, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, tras la convocatoria de varias organizaciones y corrientes sindicales para dimensionar las demandas y problemáticas del magisterio y de los trabajadores de la Educación, finalmente se declara su fundación; se consigue aglutinar inicialmente la representación en tres estados: Chiapas, Tabasco y Guerrero; posteriormente se suma la representación de: Hidalgo, Distrito Federal, Oaxaca, Michoacán, Estado de México y Morelos, con acciones que marcarían el principio de incorporación y reorganización permanente de la lucha magisterial con fuertes vínculos territoriales a nivel local.

3 La CNTE, como señala uno de sus fundadores: “es el resultado de la articulación de varias organizaciones que venían participando desde 1956 y 1960”, cabe señalar la relevancia del movimiento magisterial en 1958 con la dirigencia del profesor Othón Salazar. Continuaron participando en organizaciones como el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN) y el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM), a pesar de la fuerte represión.

4 “El carácter estratégico del SNTE, constituido en 1943, no sólo está dado por su dimensión numérica, mayor al millón de miembros (...) el sindicato siempre se hizo notar como fuente abundante e inagotable de cuadros dirigentes para el sistema político. Por estas razones, dado su peso al interior de la estructura del corporativismo sindical, mismo que se prolongaba hasta el sistema político, el SNTE siempre recibió una atención política privilegiada por parte del poder ejecutivo federal” (Gatica, 2007:73).

Mapa 1: zona de influencia CNTE



Fuente: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/cnte-se-amplio-de-6-a-20-entidades-en-2-anos>

Diferentes formas de expresión de la de CNTE en cada estado se deben a la configuración tanto del magisterio local, como de los vínculos con diversas organizaciones y tradiciones de lucha social y cultural. La trayectoria, lucha y persistencia de la CNTE y su configuración como movimiento se ha desarrollado por la organización social del magisterio y ha adquirido relevancia durante casi 40 años de representación de los docentes implicados en transformación de los procesos laborales -en cuanto a la libertad de filiación sindical-, demandas de justicia laboral y la emergencia creciente de constituirse como un movimiento social educativo y pedagógico con presencia -prácticamente- en todas las entidades del país, como se muestra en el mapa 1.

En los espacios de “influencia” se han establecido intensas relaciones sociales inter-estatales e inter-regionales; por tanto, las y los docentes han intensificado

el diálogo con sus comunidades como agentes educativos activos vinculados a diferentes movimientos sociales de carácter campesino, indígena, urbano-popular. Por ello, desarrollan prácticas pedagógicas intensas, *involucrándose en proyectos propios de formación como educadores y docentes “populares” a partir de la gestación de una “educación alternativa” partiendo del andar y crear “rutas pedagógicas” para el fluir de la palabra en escucha; recreando al mismo tiempo la posibilidad de comprenderse en problemas gremiales, sociales y políticos compartidos*, para pensar a la educación, tanto como un proceso social, como, un proceso laboral que involucra a su propia materia de trabajo. Tales hechos demuestran la trayectoria y persistencia de los docentes implicados en extensas regiones del país.

De las demandas sociales a las demandas pedagógicas

Transformar la educación promoviendo la construcción de una nueva sociedad, nueva educación, nuevo sujeto y nueva forma de convivencia. (Comisión Pedagógica Estatal, 2015, Sección XIV – Democrática-, SNTE, Guerrero, México).

En el epígrafe de este apartado se vislumbra la demanda social imperativa de crear una “nueva sociedad” a partir de transformar la educación, concebida como parte del ejercicio profesional de los docentes y su “materia de trabajo”. Esto produce un doble proyecto ampliado, ya que como trabajadoras y trabajadores de la educación, al tiempo que se configuran como docentes a través de la enseñanza de los propios contenidos escolares (planes, programas, materiales –libros-), han establecido núcleos de referencia que conducen a pensarse como sujetos activos. Son sujetos activos que, ***al enseñar y aprender*** junto con niñas y niños y con sus familias y comunidades en contextos diversos, se encuentran interviniendo en la construcción de un “nuevo sujeto” y de una “nueva forma de convivencia”; es decir, de una “otra sociedad”, partiendo de la transformación de las relaciones sociales.

En consecuencia, proponemos en este apartado esbozar de manera más amplia los referentes de movilización pedagógica para comprender, a partir de ciertos elementos activamente interconectados con los procesos sociales y sus demandas

sindicales, sus vínculos políticos y sus traducciones en programas y propuestas educativas como parte de las perspectivas del movimiento magisterial de la CNTE. Posteriormente, particularizaremos en los sentidos que cobran sus expresiones en el estado de Oaxaca.

Historicidad del tránsito de lo laboral-gremial a lo pedagógico: lucha por la transformación social

Estos procesos dinámicos del amplio movimiento magisterial y sus fronteras permeables, porosas y movibles, son traducidos en acciones pedagógicas a través de “ideas-fuerza”, las cuales se demandan como temáticas a tratar en Talleres y Reuniones Docentes Formativas. Dichos elementos han sido construidos en un largo periodo que se han expresado en diferentes espacios, como el “fundante”. El “*Primer Foro sobre Educación Alternativa organizado por la CNTE se efectuó el 11 y 12 de junio de 1983*” (Hernández, 2017: 128). Como vemos, desde el inicio de la movilización magisterial, en la década de los años 80 del siglo pasado hasta 2018, se han gestado diversas reuniones de carácter pedagógico, convocatorias a través de distintas modalidades de participación: foros, seminarios diplomados, talleres, coloquios, encuentros, asambleas, congresos de distinto alcance en la estructura organizativa magisterial, ya sean sectoriales (por niveles educativos), estatales, regionales, o nacionales. Se desarrollan también distintos cursos, talleres a través de la conformación de colectivos pedagógicos. Todas estas actividades se efectúan entre docentes, entre profesores y padres y madres de familia, en comunidades específicas, en zonas y jefaturas escolares como espacios laborales de diferentes niveles educativos de educación básica, generando representación e integración de amplios sectores sociales.

Durante las siguientes dos décadas (1992-95 a 2012-15), el proceso paulatino de propuestas educativas permitió en distintos estados gestar una serie de planes piloto logrando la creación de centros educativos de cultura y educación. Así, el Movimiento Pedagógico Alternativo se “factualiza” a través de programas en la configuración de propuestas a partir de la creación de escuelas e instancias de vínculo y desarrollo pedagógico. Encontramos a tres estados que han podido desarrollar proyectos y planes educativos y escolares,

son las secciones sindicales de Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Este último estado cobrará relevancia en el siguiente apartado.

Michoacán. En 1995, a la par que ocupan la sección sindical XVIII, los docentes impulsan el movimiento pedagógico alternativo como parte de sus demandas y de su programa de lucha. Para 1998 gestan el Proyecto de las Escuelas Experimentales Integrales y cinco años más tarde logran ponerlo en marcha en ocho escuelas, además de fundar Centros para el Desarrollo de la Creatividad la Cultura en 2003. (Rodríguez, 2015). Una de las preocupaciones que veremos recorre la gran mayoría de propuestas y demandas educativas es el papel de los procesos de Lecto-Escritura. En este sentido, desde la década de los años noventa se han desarrollado importantes propuestas



Fuente: <https://www.atiempo.mx/denuncias/cnte-en-michoacan-sustituye-libros-de-la-sep-por-sus-propios-textos/>

en este estado. Otra preocupación es el logro de las propuestas plasmadas en los propios libros de texto, los cuales no solamente forman parte de los materiales de

enseñanza, sino que les posibilitan gestar el desarrollo curricular de contenidos; en este sentido, los docentes han diseñado libros correspondientes al ciclo básico de primaria (de tercero a sexto grado) y de los tres grados correspondientes a la educación secundaria en México, logrando que se imprimieran y distribuyeran a nivel estatal. Un dato relevante como vemos en las fotografías, es que los libros se titulan “El Buen vivir...”.

*Guerrero*⁵. Entre 2009 y 2010 se gesta el Proyecto Educativo Altamiranista, creando escuelas en cada una de las 8 regiones que corresponden tanto a la geografía estatal, como a la lingüística, lo que incluye la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas. En cada una de estas regiones se ha establecido una estructura organizativa que constituye la base de operación para generar propuestas educativas a través de Redes y Consejos Pedagógicos de carácter regional y la Comisión Pedagógica estatal de la sección integrada por un Consejo estatal. Esta estructura activa desarrolla “círculos de estudio” como estancias formativas para docentes.

Los demás estados participantes han desarrollado múltiples estrategias, con la concepción de avanzar y construir alternativas; estas experiencias se han expresado en distintos encuentros y Foros⁶. Tales propuestas se expresan en más de veinte estados en México, configurando elementos y herramientas para, en ciertos momentos “ofensivos”, contrarrestar las condiciones de imposición educativa. Son herramientas para maestras y maestros de oposición y construcción de “otras rutas pedagógicas”, lo que implica en la práctica la acción escolar de docentes a través de sus Comisiones Pedagógicas desarrollando Jornadas, Asambleas, Consejos y Colectivos.(López Aguilar, 2017)⁷.

5 En el estado de Guerrero se perpetró la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, en 2014.

6 Como parte del trabajo de investigación fue posible asistir al Foro Nacional de Evaluación en 11/2015, en Oaxaca y, al Foro de la Red Mexicana de Movimiento Sociales-UAM-A, 11/2017. Medina (2016)..

7 En el valioso texto de López Aguilar (2017), la autora da cuenta de once propuestas: Sección 9-Propuesta de Educación para la Emancipación (pee), el Proyecto de Jornada Integral en Escuelas de la Ciudad de México (pjiecm); Sección 40- Proyecto Alternativo para la Educación en Chiapas (paech); Secciones 10 y 11 de la Ciudad de México -Foros de Asamblea de Coordinación; Sección 15 de Hidalgo; Sección 19 de Morelos; Sección 32 cnte Veracruz-Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (mmpv-cnte); Movimiento Mexiquense contra la Reforma Educativa (mmcre); Consejo Central de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Valle de México “Prof. Misael Núñez Acosta” (cclvm); Consejo Central de Lucha de Tlaxcala.

Las demandas sociales y educativas del MSM-CNTE, como potencialidades laborales y pedagógicas

Los movimientos y “ciclos de protesta” que se han gestado por las exigencias de mejores condiciones laborales, al mismo tiempo, como lo hemos analizado, conllevan a la comprensión de los momentos de reconocimiento de la sub/alternidad y las búsquedas por configurar antagonismos y respuestas emancipadoras frente a las lógicas de establecer los núcleos de transformación de los contenidos y los programas escolares. Estos son considerados al mismo tiempo, como parte de sus propias condiciones laborales y de trabajo, trastocadas por los constantes Programas Educativos de carácter oficial que, como un gran vector y arco histórico, han insistido en la configuración de una conversión radical de las relaciones entre el estado, el gobierno y los principios y fines de la educación. De ahí que, de manera paralela, a partir del último trienio de la década de los años 80, cobra mayor presencia la figura de las condiciones pedagógicas de trabajo y el papel de los y las docentes como intelectuales de la educación. Las décadas de 1990-2010, constituyen un horizonte de transformación y apropiación “de la materia de trabajo”, buscando a través de las conquistas laborales y sindicales, ocupar las secciones que pertenecían al sindicalismo oficial, desarrollando y transformando así a las Comisiones Estatales (provinciales, o departamentales) de “Asuntos Profesionales”, a fuertes “Comisiones Pedagógicas y de Educación”.

Para la comprensión de los Planes y Programas Educativos, y las propuestas pedagógicas en las que se materializa *Otra Formación Docente*, a través de “*Talleres y Encuentros – Rutas Pedagógicas*”, es preciso “factualizar”, construir de manera concreta *las utopías vivas* (Barabas, 2002) y gestar *una co-presencia radical*, que sustentan las profundas demandas sociales en los contextos particulares de expresión. En este sentido, las propuestas y acciones del propio movimiento magisterial resultan procesos actuantes, contemporáneos y en constante transformación, muchas veces ligados a procesos de resistencia, como aquellos de emancipación, pero lamentablemente condicionados por las formas de represión y sub/alternidad a las que se ven sometidos, en donde la coerción a docentes resulta una “guerra declarada” y, muchas veces, frontal. Por eso se intenta comprender la acción pedagógica como producto y producente de la movilización docente y sus horizontes futuros que se traducen en demandas sociales y en núcleos de exigencia de reclamo político como trabajadores de la educación.

Las reformas educativas, cíclicas y recurrentes en nuestro continente, poseen distintas aristas a partir de la composición del propio estado mexicano y de sus abigarradas configuraciones de los poderes establecidos. Producto de estas luchas docentes, se define el trazo de tres reivindicaciones centrales: **la democratización** como trabajadores del propio sindicato (SNTE); en el cumplimiento de los derechos sociales, laborales, civiles,⁸ han definido la lucha por **la democratización del país**, y como trabajadores y sujetos sociales buscan **la democratización de la educación** misma, al intervenir en sus contenidos, formas, metodologías y fines. Así, en tanto el estado señala “otras formas de regulación laboral y educativa a nivel social”, las maestras y los maestros han establecido a partir de este doble movimiento, como trabajadoras y trabajadores, frente a su “materia de trabajo”, la educación, ejercicios paralelos y complementarios de lucha y organización.

En toda sección sindical y en toda actividad se contemplan comisiones y mesas de discusión educativa y pedagógica, como la citada al inicio de nuestro apartado. Aunque cabe señalar que en los diversos “ciclos de protesta”, se pueden sumar otras Secciones y Estados (provincias/departamentos), en donde las geografías son móviles y la territorialidad política de la organización magisterial se trastoca y transforma. Por ejemplo, en un reciente período de movilización y protesta entre 2013 y 2016, producto de la oposición a la última “Reforma Educativa” impulsada en México de 2011 a 2018, la respuesta fue muy amplia en: “...17 entidades hubo manifestaciones de protesta, y éstas se reprodujeron en otros estados” (Hernández, 2016: 86)⁹.

8 Tendríamos que corroborar los lamentables hechos de una gran cantidad de profesores asesinados y desaparecidos entre 1980 a la fecha. El dato de una reciente masacre en Nochixtlán Oaxaca, con la represión y muerte de tres de ellos condujo a manifestaciones en todo el mundo. <https://desinformemonos.org/la-lucha-de-la-cnte-inspira-a-profesores-de-todo-el-mundo-sindicato-de-educacion-en-suecia/>

9 Solamente señalamos uno de los momentos de protesta durante este reciente periodo, pero el autor L. Hernández Navarro (2016), aporta otros datos relevante en su libro: “La novena ola magisterial”.

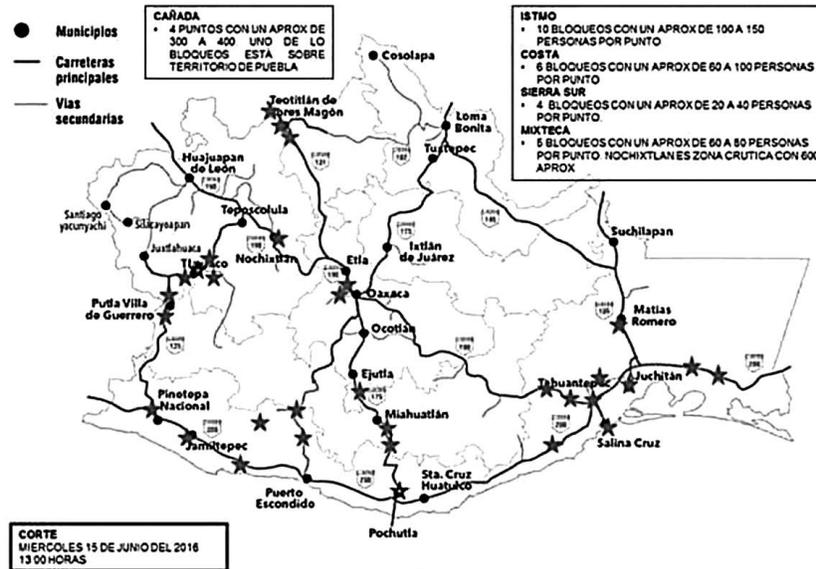
Oaxaca. Movimiento Social-Magisterial: CNTE.

El espacio de lucha de la resistencia oaxaqueña, a través de sus docentes organizados por más de tres décadas en torno a la CNTE, particularmente en el estado de Oaxaca ha enfrentado distintos embates políticos y mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una extensa representación territorial y un vínculo comunalitario a través de los padres de familia y las organizaciones sociales, cuestión que le imprime un carácter de movimiento social ampliado. Es decir, su rostro y movilización, como repertorios de lucha, se muestran a través del Magisterio y su organización sindical, pero representan la articulación de un amplio movimiento social de resistencia comunal/indígena y de organizaciones sociales.

Las acciones y repertorios de lucha que involucra el ejercicio de “tomar la calle”, bloqueo de carreteras (piquetes a las rutas), constituyen una forma histórica política de larga trayectoria social. En este sentido, leamos un fragmento de las disertaciones en la radio, de un maestro, que se llama o es conocido como: “Rogelio Pensamiento”, en una emisión durante un “paro de labores” prolongado que vivieron los docentes oaxaqueños en el mes de septiembre de 2016. Esta estación de radio, cuya transmisión era continua las 24 horas del día, es escuchada durante las “guardias en las barricadas”, espacios que se construyen para bloquear el paso de los transportistas y, evidentemente, como forma de protesta al “tomar la calle”.

Maestro Pensamiento: ...Tenemos que ser más contundentes en nuestras acciones, mal que les pese a los empresarios: -vamos a seguir saliendo a las calles, la lucha política que tiene el pueblo, la herramienta que tiene el pueblo para hacer frente a estos poderes fácticos que están imponiendo sus leyes, sus normas, van orillando al pueblo, no les queda otro recurso más que las calles. Un recurso político en el cual nosotros tenemos que ser contundentes. El recurso político que se tiene son las calles, debemos y tenemos que ocupar las calles... (Oaxaca, México, 2016)

Mapa 2: rutas bloqueadas-Oaxaca



Fuente: <http://jornadabc.mx/tijuana/17-06-2016/federales-desalojan-bloqueo-de-la-cnte-en-carretera-de-oaxaca>

Estas Voces, como la del profesor “Pensamiento”, desde una perspectiva histórico-política nutren a la propia base social del movimiento magisterial, en donde al mismo tiempo lo trasciende y lo sustenta, lo que involucra un fuerte arraigo y construcción político-comunal indígena y social, en donde la "piel y el rostro visible" resulta expresarse como Movimiento Magisterial. En su conjunto, resulta importante esta experiencia político pedagógica inter/cultural e inter/histórica (Segato, 2011), en los horizontes de la configuración de autonomías, pues tiene como objetivo reconocer las prácticas y concepciones desde el lugar que se producen; es decir, desde las múltiples Voces de esta voz colectiva en movimiento. La amplia participación magisterial, magisterial y las tomas de las principales rutas (Mapa 2) y, hasta el plan de acción para su desalojo por los elementos de las policías estatales y federales, demuestra por una parte la fuerte represión que vive el movimiento; pero por otro, la amplia influencia del MSM en todo el estado de Oaxaca.

Genealogía movimiento oaxaqueño: memorias indígenas

La crisis económica de los años setenta converge con la organización sindical de la CNTE, tras el estallido de las luchas sociales, la organización obrera, campesina y estudiantil. Al interior del sector educativo, se vivían dos procesos de confrontación; por un lado, el control sindical del propio sindicato oficial (SNTE); y por otro, el proceso de intensificación en la participación de las Escuelas Normales Rurales, que conlleva a fuertes disputas entre el estudiantado. Así, en un marco social y político de represión, se organizaron huelgas, brigadas y recolecta de firmas para defenderlas.

Aunado a estos hechos emergieron intensas movilizaciones del magisterio y movimientos regionales y campesinos, que conducen a la destitución del gobernador del estado en turno Manuel Zárate Aquino en 1977. Las movilizaciones sociales gestaron núcleos de crítica y de resistencia frente al control sindical, lo que propició la posibilidad de continuar “la lucha de los maestros en los movimientos en comunidades”; en este sentido, cabe destacar la lucha de las y los maestras/os y Promotores Indígenas, quienes crearon la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Su acción principal fue luchar por las condiciones laborales de los maestros bilingües, que trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones, y dar pie a la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena.

En la década de los ochenta, los maestros del CMPIO participan en la lucha por la democratización del SNTE y ante la inconformidad latente del magisterio. Por tanto, fue creciendo la estructura organizativa, surgieron las Asambleas Regionales y las Delegaciones Sindicales, lo que posibilitó crear una estructura sindical llamada “Asamblea Estatal del Magisterio”. Estos espacios organizativos se convirtieron en comités de lucha tanto por tradición política proveniente de la formación de las y los docentes que habían estudiado, tanto en las normales rurales (Civera, 2015, Coll, 2015); como por la participación activa del magisterio “indígena” y de su organización CMPIO. (Bautista y Briseño, 2010). Para marzo de 1982, se logra erigir la sección sindical de disidencia magisterial y afiliarse para integrar como parte activa la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

En las siguientes décadas, para el caso de Oaxaca, resultan tres hechos fundamentales. El primero, la creación en 1992 del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) que involucra una profunda reorganización del magisterio y la posibilidad de intervenir en las políticas educativas estatales. Segundo, en 1995 se logra establecer una Ley Estatal de Educación, con características muy importantes en donde el MSM consigue la traducción de sus demandas sociales a educativas, gestando una articulación estatal entre distintos programas y contenidos formativos, en escuelas de los diferentes niveles, al decretar a la Educación en Oaxaca como Intercultural y Comunal. Esto repercute en el fortalecimiento de un Subsistema de Formadores de Docentes vinculado entre sí, y se crea la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, espacio de enseñanza de las dieciséis lenguas existentes en el estado. Tercero, en 2006, la fuerte movilización y confrontación del MSM y su participación en la conformación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, desató un marco de negociaciones, pero también lamentables pérdidas de vidas de docentes y comuneros que participaban en la intensa movilización en el estado (Bautista, 2008).

Es importante en esta genealogía señalar que el estado de Oaxaca ocupa el primer lugar de hablantes de lengua indígena en el país. Como ya se indicó en el párrafo anterior, se encuentran 18 lenguas indígenas vivas y actuantes, lo que repercute en las prácticas y luchas organizativas, pues el sistema de gobierno reconoce 570 municipios, de los cuales 418 legalmente se encuentran en el “Sistema de Usos y Costumbres”, como reconocimiento de su carácter indígena y de su autonomía en formas de gobierno, lo que representa al 73.5% de la población oaxaqueña. (UABJO, 2014). Estas dos dimensiones (tanto la presencia pueblos indígenas y su persistencia lingüística, como el ejercicio de sus formas de gobierno) resultan relevantes en la configuración de las demandas sociales del movimiento a partir de un fuerte arraigo comunal, lo que repercute en las formas de lucha del propio magisterio y su movimiento estatal en Oaxaca, y en el contexto nacional de la CNTE.

Rutas Pedagógicas: Compartencias –Encuentros y Talleres de trabajo pedagógico-

A partir de estas líneas de tránsito e historicidad de los procesos, en el momento contemporáneo, la lucha sindical y política se sigue traduciendo en espacios

de persistencia/resistencia en donde se gestan proyectos de transformación educativa, que son considerados más que “planes educativos”, sino como formas de concreción de “...un modo de vida a recuperar y ejercitar” (Diario Comunal, 09/05/2014).

Cabría señalar que las formas de nombrar los vínculos políticos y sociales a través de las acciones pedagógicas son significativos, pues designan los momentos de una **Ruta Pedagógica** vinculados a los referidos al proceso de “abrir surcos”, a la siembra, hasta lograr la cosecha. Mientras que señalan los lazos a través de la palabra **Tequio**, que implica una ayuda mutua, un trabajo colectivo, comunitario, sin lucro. Las ideas de **Compartencias**, como forma de compartir y dar cuenta de la experiencia en el estar, y de la **Gozona**, una manera de “tener un goce colectivo” de disfrutar, hacer fiesta y recreación vinculada a la concepción de **Ser Humana-Pueblo**, como forma de respeto a la naturaleza y a la colectividad.

En consecuencia, hemos encontrado a lo largo de seis años de trabajo pedagógico directo con el movimiento, más de diez propuestas pedagógicas, vinculadas a concepciones comunitarias, como serían: tequios pedagógicos en diferentes temáticas y espacios; propuestas comunales: diplomado y maestría en comunalidad educativa, maestría en Educación Comunal; Libros de Texto y Programas Escolares del "Buen vivir"; Barricadas Pedagógicas, Secundarias Comunitaria (Alfar, 2017), la Pedagogía Guetza, creación del Sistema de Educación Superior Comunal (en proceso de aprobación por la universidad estatal –UABJO), la propuesta del Nombre Propio, Burri-libros y Ferias de Lectura.



Fuente: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

Estas construcciones sobre la vida comunal, escolar y de lucha sindical, son pensadas como *Rutas Pedagógicas*, caminos que involucran al incesante trabajo pedagógico efectuado en el estado de Oaxaca. En este contexto generan, en 2009, la articulación de un proyecto que cobra vigencia en el estado (provincia) en términos de Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), el cual es suscrito tanto por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2012), como por la instancia sindical de la Sección XXII, adscrita, tanto a la CNTE, como al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La presentación del PTEO se realiza a través de un documento público en enero de 2012.

Como parte de los elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico de la propuesta en el contexto de Oaxaca, se involucra al ejercicio de una práctica de co-responsabilidad organizada, colectiva, que implica comprender, resistir,

y construir “...un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar” (Martínez-Luna, 2014). Es un proyecto y programa que ha implicado la articulación de la idea de comunalidad (modo comunal) a las acciones y demandas de los diferentes movimientos regionales. Como parte de sus proyectos de formación articulados en torno a la idea de Pedagogías Comunes, se busca construir: a) La comprensión básica de las formas de existir, al concebirlas como las bases a partir de las cuales se gesta la experiencia y el pensar desde la propia existencia y del ser, como modos de existir, de estar en el mundo. Por tanto, se basan en la existencia y los elementos que constituyen el ser como existencia material y humana, colectiva/comunal. b) Un debate frente al individualismo teórico, metodológico y educativo de las competencias y la eficiencia. Desarrollan una propuesta que gira entre lo comunal, lo colectivo y la comunalidad para producir referentes didácticos y educativos que implican procedimientos metodológicos con incidencia creativa para comprender las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida (el cómo se vive/conociendo) y su reflexión como construcción colectiva. c) La construcción de proyectos de carácter colectivo en las prácticas de alimentación, salud y energéticos, al concebirlas como procesos que son la base y sustento de la existencia social, ya que a través de ellos es posible la reproducción y la suficiencia comunal (Martínez-Luna, 2014)¹⁰. Estos ejes políticos se traducen en metonimias y propuestas pedagógicas que propician vínculos con la escuela y otros espacios activos de acción política solidaria y transformadora, a través de los usos y sentidos en la formación escolar pública de la infancia comunitaria e indígena en distintas regiones del estado de Oaxaca.

En consecuencia, las formas de intervención magisterial se realizan en diversos contextos que se caracterizan por una larga trayectoria de movilizaciones y procesos de resistencia de los pueblos indígenas de cada región. Así, las/os docentes organizados en la CNTE reconocen y se incluyen tanto en el proyecto social por la construcción de la autonomía regional, indígena comunalitaria, como en el impulso de proyectos pedagógicos definidos con base en las necesidades educativas desde las propias escuelas públicas, lo que ha propiciado que las propuestas pedagógicas sean producto, tanto de la movilización y organización seccional/sindical así como de la articulación con las demandas sociales.

¹⁰ Ideas relevantes del Mtro. Jaime Martínez Luna (2014), quien ha desarrollado un trabajo fundamental en el sustento teórico, filosófico y político a través de sus propuestas sobre “Comunalidad”, a quien le agradezco por todas las “compartencias” y por los tequios y construcciones conjuntas.

Es importante destacar que en este contexto, existe, al mismo tiempo, una lucha desde las comunidades indígenas en medio de una gran explotación minera y de la apropiación de sus bases territoriales por parte de supuestos proyectos de eco-desarrollo.

La explícita intención de apropiarse del trabajo docente como eje de demanda de la CNTE, constituye un amplio proyecto educativo/pedagógico ya que no sólo se dirige hacia l@s niñ@s, las escuelas, la formación inicial y la actualización de los propios docentes. También se expresa a través de la acción de una memoria social que se exterioriza en la definición de una *horizontalidad*, desde la perspectiva de/colonial, de búsqueda de proyectos propios y autónomos, no sólo escolares, sino educativos comunitarios, regionales y geopolíticos. En ellos la apuesta es por una concepción bio/política de la vida autónoma comunal de los pueblos, reconoce las formas de vida, organización y conocimientos desde fuertes matrices indígenas de pensamiento.

Diversas acciones de investigación, formación e intervención pedagógica a partir del PTEO¹¹, confluyen en la emergencia de sujetos sociales en la búsqueda por construir alternativas, proyectos de autonomía y suficiencia comunal a través de la propia organización magisterial que persiste por más de treinta años de resistencia.

Nuevos horizontes, Debates pendientes. Configuración de Ideas-Fuerza en el trazo de “rutas pedagógicas” y pluralismos onto-epistémicos

Como nos han enseñado las y los docentes constructoras/es de los lugares y espacios, de los topos necesarios de las U-topias, en tanto futuros posibles contenidos en nuestro quehacer pedagógico cotidiano, así, durante el recorrido efectuado a lo largo de este trabajo hemos intentado construir una “Ruta pedagógica” que busca sembrar ideas para el reconocimiento de la importancia y de los desafíos que implican el acercarnos y poder comprender a los movimientos

11 Lamentablemente, en 2015 el IEEPO fue cerrado y reemplazando prácticamente a todo el personal que laboraba en estas oficinas estatales (provinciales), los cuales eran el puente entre el PTEO y la estructura institucional de las escuelas públicas, lo que ha implicado que el PTEO fuera retomado por las bases disidentes del magisterio.

sociales como procesos educativos y pedagógicos, al ser los terrenos de formación y emergencia de sujetos sociales. Esto en tanto que los movimientos sociales luchan no solo por una protesta visible, sino que su búsqueda profunda reside en la potencialidad de subvertir a las bio/políticas hegemónicas, confrontándolas en términos de antagonismo, pero al mismo tiempo resistiendo como creación (Aguilar, 2014) y construyendo otras bio/políticas insumisas (Medina, 2015) y contra hegemónicas.

El estudio del vínculo entre movimientos sociales y educación como campo de emergencia de la activación de sujetos sociales (Zemelman, 2012, 2007) resulta en la posibilidad de concebir el espacio de la demanda y de la factualización como formas de antagonismo, resistencia y ejercicio de la objetivación transformadora en los “topos”, los lugares del hacer y construir. Bajo los elementos que hemos intentado tejer, como hilos de una trama social y política, nos hemos acercado, apenas un momento, a las resonancias de las polifonías de los movimientos sociales y sus implicaciones para América Latina, y las resonancias desde México, asomándonos a su posibilidad de comprensión a partir de mirar y centrar el ejercicio de la triada epistémico-política (antagonismo, resistencias, factualización potenciadora), comprendiendo las condiciones de emergencia y los procesos que activan los núcleos de acción e intervención colectiva, los cuales operan en distintos “procesos de subjetivación política” (Modonesi, 2010); lo que gesta potencialmente una persistencia colectiva de los movimientos.

De ahí que proponemos dilucidar el carácter pedagógico de los mismos, comprendiendo los vínculos en los terrenos de la educación, como un proceso complejo y que, desde distintas aristas, configuran un terreno en disputa, ya sea como parte de las acciones políticas de los movimientos, o bien como espacio que surge a partir de las propias instituciones educativas y sus actores sociales: estudiantes, familias y docentes. Estas luchas sociales con fuertes resonancias en México, nos han permitido ubicar a dos grandes movimientos: uno muy visibilizado en América Latina, como resulta el movimiento zapatista¹² (EZLN); el otro, menos visible como el MSM, pero que en términos de persistencia ha gestado una convulsión social y política. Acercarnos a la genealogía de un movimiento como el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, en su carácter nacional, y sus expresiones locales, como es el caso

12 Ejército zapatista de liberación nacional

del MSM en Oaxaca, nos brinda la posibilidad de comprender las complejas y potenciadoras realidades que experimentan los espacios educativos públicos, no sólo en México, sino en América Latina, en donde las y los docentes movilizados frente a los estados-nación señalan “otras formas de regulación laboral y educativa a nivel social”. Las maestras y los maestros han establecido a partir de este doble movimiento, como trabajadoras y trabajadores, frente a su “materia de trabajo”, la educación, los cuales son ejercicios paralelos y complementarios de lucha y organización por Planes y Programas Alternativos de Educación, como horizontes comunales y políticos diferentes.

Las geografías móviles y las territorialidades políticas de las acciones pedagógicas de docentes a través de “Rutas Pedagógicas” ganando “escuela por escuela” (consignas magisteriales) un espacio social en el terreno de otra formación, otra educación. A través de talleres, encuentros, *Tequios* (trabajo colectivo recíproco), espacios para las *Compartencias (presencias/co-presencias)* y, las *Gozonas (capacidad de goce colectivo)*, estas maestras y maestros de la organización magisterial, trastocan y transforman con el ejercicio y persistencia de estas luchas docentes en México. Se configuran así movimientos sociales Ampliados que articulan los reclamos y construcción de una polifonía social y política, cuyas reivindicaciones se encuentran ejercidas en memorias y utopías actuantes; es decir, en pasados y futuros en el presente y en el reclamo de una co-presencia activa. De este modo, se define el trazo de reivindicaciones centrales, ya que en toda sección sindical, y en toda actividad se contemplan comisiones y mesas de discusión educativa y pedagógica, en donde se elaboran haciendo ruta y caminándola, sembrando, abriendo surcos y cosechando en el presente.

Los debates pendientes son muchos, el espacio de escritura es reducido, pero estos movimientos nos colocan frente a disyuntivas políticas y horizontes históricos, señalaré solamente dos. Primero, se requiere articular una convocatoria amplia en el terreno de la lucha por la educación pública en nuestras Américas, en plural, en donde no es posible seguir confrontando educación autónoma, popular, intercultural, indígena-afro y campesina, frente a un “fantasma” que pareciera monolítico y homogéneo: la escuela pública. Debemos ser capaces de continuar reflexionando y construyendo puentes ante este abigarrado contexto presente. Segundo, comprender y dotar de sentido a las políticas de las palabras, conceptos y representaciones sociales, concibiéndolas como memorias y emergencias, como utopías actuantes desde los múltiples sentidos que cobran las demandas, como son expresadas en el

MSM de la CNTE, en donde nos hemos acercado apenas a las concepciones de *compartencias, comunalidad, tequios, gozonas*, relatos, memorias heredadas y co-presentes. Frente a propuestas como el “Buen Vivir-Vida Buena”, el encuentro con matrices de pensamientos y sus funciones onto-epistémicas nos permitirán potenciar *pluralismos epistémicos y la rebelión de los saberes y conocimientos*

Necesitamos nutrirnos de las ideas fuerza de estos movimientos, en donde residen cuatro grandes núcleos de pensamiento: a) la oralidad como una subversiva necesidad del “otro”; b) las ideas de lo colectivo y de otras prácticas de lo común-comunal, c) el reclamo sobre los conocimientos propios –como otras matrices de pensamiento, otras manera de estar y conocer-; d) la activación de memorias como espacios articuladores de futuros posibles y anticipados en acciones presentes. Estos elementos ontológicos y epistémicos configuran un “nosotros” indispensable para caminar a través de Rutas Pedagógicas del MSM en México. Nos están aportando cauces y trayectos, como ríos y como colibríes que cantan, que sueñan, que vuelan creando espacios, los “topos” de esas utopías vivas en resonancia con nuestro norte que es el sur: América Latina.

Bibliografía

AGUILARRIVERO, M. (2013), *Resistir es construir. Movilidades y pertenencias*, México, UNAM/Juan Pablos Editor.

ALFAR (2017), Secundarias Comunitarias Indígenas, en Alfar (Espacio Colectivo Alfar. Pensar, Hacer, Sentir desde las Identidades), Cátedra Abierta Intercultural, Universidad de Luján, Argentina. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2017/07/07/secundarias-comunitarias-indigenas/>

ARROYO, M. G (2003), "Pedagogias Em Movi- Mento – o que temos a aprender dos Movi- mentos Sociais?" *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan./Jun. 2003. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3is- s1articles/arroyo.pdf>

BARABAS, A. (2002), *Utopías indias: movimientos religiosos en México*, México, Plaza y Valdés.

BARALDO, N. (2010) "Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?" En *Cuadernos de Educación*. Año VII, N° 8. Córdoba: Ed. CIFYH, UNC.

BARONNET, B. (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito: Abya-Yala

BARTOLOMÉ, M. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.

BAUTISTA MARTÍNEZ, E., BRISEÑO MAAS, L. (2010), "La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política", en *Revista de Posgrado: Matices*, FES-Aragón-UNAM, Vol 5, No 11, pp. 133-143. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705/24200>

BAUTISTA, E. (2008), "La Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca: crisis de dominación y resistencia", en *Bajo el Volcán* número 12, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

BOLLIER, D. (2016), *Pensar desde los comunes*, Primera edición colaborativa: Tinta Limón + Sursiendo + Traficantes de Sueños + Cornucopia + Guerrilla Translation. Disponible en: <http://lacoperacha.org.mx/documentos/libro-pensar-desde-los-comunes.pdf>

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (comp.) (2007), *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Ecuador, Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.

CGEIB, M.L., CRISPÍN, B. (Coord.) (2007), "Tequio pedagógico, una experiencia de educación preescolar", en *CGEIB, Experiencias Innovadoras en Edu. Intercultural* (1), México, pp. 13-35. Disponible en: <https://www.snte.org.mx/colegiadoindigena/Biblioteca/E/Experiencias%20innovadoras%20en%20educacion%20intercultural%20V1.pdf>

CIVERA, A. (2015) "Normales rurales. Historia mínima del olvido", *Nexos*, 1º de marzo 2015. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>

COLL, T. 2015. "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", *El Cotidiano*, 189: 83-94. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>

CMPIO-Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca et al. (2007), Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca, 2007.

CNTE, Bases para una Propuesta de Educación Alternativa en México CNTE. Disponible en: <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf>

CORONA BERKIN, S. y KALTMEIER, O. (coords.) (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, España, Gedisa.

COUOH, R.C. 2009. *Treinta años de luchas clasistas del magisterio Mexicano (1979-2009)*. México: Horizonte Rojo.

EGGERT, E.. (2016). "Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate". *Educação e Pesquisa*, 42(1), 15-26. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135470>

ESCOBAR, A. (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana", en *Tabula Rasa*, núm.1, enero-diciembre de 2003, Bogotá-Colombia, pp. 51-86.

_____ (2010), *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*, Popayán, Enviñón Editores.

ESTEVA, G. (2008), "Appología", *Bajo el Volcán*, vol. 7, núm. 12, 2008, pp. 91-113, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos/Galeano (2014). Comunicado: Entre La Luz y La Sombra, mayo 25 de 2014, disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/25/entre-la-luz-y-la-sombra/>

FOUCAULT, M. (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GATICA, I. (2007), "El corporativismo sindical mexicano en su encrucijada". *El Cotidiano*, núm. 143 (mayo-junio), pp. 71-79.

GIORGI, G.I y RODRÍGUEZ, F. (comp.) (2009), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žižek*, Buenos Aires, Paidós.

GROSSBERG, L. (2009), "El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa*, núm. 10 (2009), enero-junio, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 13-48.

HERNÁNDEZ, L. (2017), "Los luminosos soldados de la civilización", en NAVARRO, C. (Coord.) (2017), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, UPN, México, pp.93-141.

_____ (2016). *La novena ola magisterial*, México: Rosa Luxemburgo Stiftung.

HUANACUNI, F.. (2010), *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Lima, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas–CAOI.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-Sección XXII (2012), *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO), Oaxaca, México. Disponible en: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>

IEEPO (2013), *El proceso de masificación del PTEO como generador de conciencias*. Cuadernillo. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

JELIN, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid.

JUÁREZ NÚÑEZ, J.M.; COMBONI, S. (2007), "La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación?", *El Cotidiano*, vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, 2007, pp. 61-72 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32514608.pdf>

LA COPERACHA (2016), *Oaxaca quiere educarse a sí misma*, La Coperacha, cooperativa y medio de comunicación AC. México, Disponible en: <http://lacoperacha.org.mx/oaxaca-quiere-educarse-a-si-misma.php>

LÓPEZ AGUILAR, M. (2017), "La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE", en NAVARRO C. (Coord.) (2017), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp.269-321.

MALDONADO-TORRES, N. (2008), "La descolonización y el giro descolonial", en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Bogotá, Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 61-72.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2014), "Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre", 19/05/2014, Disponible en: <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html> (Se citan varios números de Diario comunal, del mismo autor).

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, V.R. (coord.), (2009). *La APPO: ¿Rebelión o movimiento social? Nuevas formas de expresión ante la crisis*. Oaxaca: uabjo.

MEDINA, P. y BARONNET, B. (2013), "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México", en BERTELY, M.; DIETZ, G. y DÍAZ, G. (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011*, México, COMIE/ANUIES, pp. 415-448.

MEDINA, P. (2016), "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural". Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México: UPN, 2016-2019.

_____ (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, UNICACH-CESMECA-Juan Pablos Editores. México, Libro impreso, ISBN: 978-607-711-285-3

_____ (2014). "Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores". Proyecto de investigación, área académica 5. México: UPN, 2014-2016.

MELUCCI, Alberto, (1999), "Teoría de la acción colectiva", en *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México.

MEYER, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 83-103. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>. Consultado el 25-5-2010.

MIGNOLO, W. (2002), "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder". Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh, en C. WALSH, F. SCHIWWY y S. CASTRO-GÓMEZ (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, pp. 17-44.

MODONESI, M. (2010), *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; Prometeo Libros, Bs. As. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>

_____ (2016), “Luchas, experiencias y educación política de la generación postzapata en México (2011-2015)”, en OLIVIER G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y CONACYT, México, pp.161-175.

MOORE, B. (1989), *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*, UNAM, México D.F. pp. 433-456.

MOREY, M. (2014), *Escritos sobre Foucault*, Madrid, Sexto Piso.

MUÑOZ, G. (2003), *20 y 10 el fuego y la palabra*, Argentina, Tinta Limón.

_____ (2004), “La Resistencia”, en *La Jornada*, disponible en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>, consultado en marzo de 2013,

OLIVIER, G. (2016), “*De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales*”, en OLIVIER, G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, UAM y CONACYT, México, pp.19-45.

OLIVIER, G. (Coord.) (2016), *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y CONACYT, México, 274p.

QUIJANO, A. (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. CASTRO-GÓMEZ Y GROSFOGUEL, R. (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.

RESTREPO, E. (2005), *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombianas negras*, Colombia, Universidad del Cauca, Universidad de Magdalena.

RETAMOZO, M. (2009), "Las Demandas Sociales y el Estudio de los Movimientos Sociales", en *Cinta Moebio* 35:110-127, Disponible: www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html , <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>

RODRÍGUEZ, R.A. (2015), "La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ante la reforma educativa. La experiencia de la sección XVIII en Michoacán", en MODONESSIM. (coord.), *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina*, México, UNAM, pp. 133-149.

RUIZ LÓPEZ, A. y QUIROZ LIMA, E. (2014), "Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México", *Polis* [En línea], 38 | 2014, Publicado el 05 septiembre 2014, consultado el 05 abril 2017. URL: <http://journals.openedition.org/polis/10107>

SANTOS, B. DE S. (2001), "Los nuevos movimientos sociales", en *OSAL, Revista del Observatorio Social de América Latina*, Argentina, 2001, 177-184, Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF.

_____ (2010a), "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en SANTOS, B., *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, pp. 31-84. Versión de este texto en: SANTOS B.S Y MENESES, M.P. (Eds.) (2014), *Epistemologías del Sur, Perspectivas*. Akal, España, pp. 21-66.

_____ (2010b), *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.

SEGATO, R.L. (2011). "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial", en BIDASECA, K. y VÁZQUEZ LABA, V. (comps.), *Descolonizando el feminismo desde (y en) América Latina*, Buenos Aires, Godot, pp. 17-48.

STREET, S. (2005) *La conflictividad docente en México: 1998-2003*. México: Ciesas-Occidente/Clacso.

TAPIA, L. 2008. “Movimientos sociales, movimientos sociales y los no lugares de la política”, en *Política salvaje*. La Paz: Clacso/Muela del Diablo/Comunas, pp. 53-68. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/tapia/>

STAHLER-SHOLK, R. (2011), “Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo”, en B. BARONNET, M. MORA y R. STAHLER-SHOLK (comps.), *Luchas muy otras: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 409-445.

SZURMUK, M. y MCKEE, R. (coords.) (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI/Instituto Mora.

TAMAYO, S. (2016), “El movimiento estudiantil. De la ciudadanía civil a la social contra la privatización de la educación”, en OLIVIER, G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, CONACYT, México, pp.83-123.

TAPIA MEALLA, L. (2008), “Movimientos sociales, movimientos sociales y los no lugares de la política”, en TAPIA, *Política salvaje*, Muela del Diablo Editores, Comuna, CLACSO, Bolivia, pp. 53-68.

TARROW, S. (1997). “La acción colectiva y los movimientos sociales”, en: *El poder en movimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial, p. 33-53.

UABJO-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2014). *Propuesta de Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal*, Oaxaca, México.

VÁZQUEZ, M.J. (2004), “Memoria confiscada”, en MARTÍNEZ, D., NEMIÑA, G. et al., *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

WALSH, C. (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en MEDINA, P. (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*, México, UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 27-54.

_____ (Edit.) (2013), *Pedagogías Decoloniales*, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Quito: Abya-Yala.

ZEMELMAN, M.H. (2007), *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Antrophos.

_____ (2012), *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, Siglo XXI, México.

ZIBECHI, R. (2007), *Autonomías y emancipaciones*, Perú, América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

_____ (2006), “La emancipación como producción de vínculos”, en CECEÑA, A.E. (comp.) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, Buenos Aires.

Patricia Medina Melgarejo: Doctora en Pedagogía- UNAM. Doctora en Antropología- ENAH. Profesora/Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional- México. Docente del Programa de Posgrado en Pedagogía- UNAM. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT, México. patymedmx@yahoo.com.mx / patriciamedinamelgarejo@gmail.com

La niña, la hamaca y el árbol (Relato breve) ta Fey pichi zomo ka futa aliwen

Moira Millan¹

Había una vez una niña con un halo gris de tristeza en su mirada. Sus ojos se humedecían de soledades y desamparos. Su cuerpecito frágil se estremecía cuando la golpeaban, su delgadez denunciaba hambrunas. Su piel color tierra mostraba heridas y moretones. Caminaba siempre encorvada mirando a la *mapu*, como si cargara en su espalda 500 años de olvido. Nada esperaba de la vida más que un segundo de ternura. A menudo se preguntaba sobre el misterio de las caricias: “¿a qué sabrán los besos?”. Se preguntaba: “¿los abrazos serán como las frazadas que nos abrigan en el invierno?, ¿cómo será el amor? ¿las madres que aman hablarán a sus hijos con dulzura como la brisa tibia del verano?”. Caminaba siempre meditabunda, mientras cumplía con los mandados. Pero hubo un día en que la niña se detuvo en una plaza, contempló una hamaca, deseosa de sentarse en ella y volar el mundo, imaginaba que en las alturas el espíritu se alegraría, seguro le nacerían alas en el cuerpo, se estremecería de placer ya no de miedo, le caminarían las cosquillitas como hormiguitas en el corazón, y le brotarían todas las carcajadas deseosas de salir tras mucho tiempo de encierro. Pero al mirar la altura de la hamaca pensó: “pero... cómo me subiré soy demasiado chiquita para alcanzarla”. Cuando estaba a punto de llorar en su impotencia, una voz masculina y tierna le preguntó: “¿te subo?”. Ella dudó pero luego asintió con la cabeza, él la sentó con cuidado y comenzó a hamacarla, entonces sintió que los sueños se cumplían, que cada empujón la elevaba no solo al cielo sino a la vida. Cuando él se fue y ella salió de la hamaca algo había cambiado para siempre, había encontrado la ternura y decidió empeñar su vida para tenerla nuevamente. Desde entonces la ternura para ella fue una voz, unos brazos fuertes, fue un hombre. Se hizo caminante para encontrarlo, anduvo huellas, picadas, caminos polvorientos de tierras áridas, senderos gredosos de bosques húmedos, rutas asfaltadas, estaciones de trenes y aeropuertos. Conoció muchos rostros; palpó

¹ **Moira Millan**, escritora y luchadora social mapuche, weichafe del Lof Pillan Mahuiza (Chubut), impulsora de las Marchas de Mujeres Originarias por el Buen Vivir y el Parlamento de Mujeres Originarias, co-autora del film “Pupila de mujer”

muchos brazos; se sumergió en muchas voces; probó muchas hamacas, algunas eran frágiles y se rompían, otras eran duras e incómodas, a veces conseguía elevarse pero no le resultaba sublime, no había cosquillitas en su corazón.

Cuando le preguntaban: “¿caminante cuál es tu hogar?”. Ella respondía: “es una hamaca que me eleva hasta tocar las nubes”. “¿Dónde está?”, le consultaban. Ella entre suspiros respondía: “aún no la encuentro, estoy en su búsqueda”. Así anduvo una vida, hasta que un día se encontró con un joven de piel color tierra, que mostraba heridas en su cuerpo, parecía cargar sobre sus hombros 500 años de olvido. La miró y le habló con ternura, él era un árbol de tronco firme, sus brazos eran ramas que acariciaban la noche, sus raíces eran historia y compromiso, sus savias fluidos de amor y rebeldía. Ella abrazó el tronco y se aferró a él, lo miró a los ojos y le dijo: “ternura, anduve en el mundo buscándote, te pensé hamaca y resultaste árbol, en vos encontré mi hogar, en vos anidará mi vida, ya no deseo volar, ahora seré parte de tu savia, le daré frutos a tus ramas”.

Entonces ella le curó las heridas de la piel mientras ambos sanaban las heridas del alma.

Comentarios de Libros



¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan

Juan Vasen. Noveduc, Buenos Aires. Octubre de 2017. Páginas 205

María Fernanda Pighin

Recibido Marzo 2018

Aceptado Mayo 2018

Juan Vasen, psicoanalista y médico psiquiatra infanto-juvenil, se ha dedicado a partir de su actividad clínica, institucional y académica a enfrentar los desafíos que imponen desde hace unos años en nuestro país las prácticas patologizantes en la infancia. Esta obra asume la característica de retomar muchas de las temáticas referidas a las entidades diagnósticas más comunes en nuestro contexto, algunas de las cuales ya han sido tratadas por él en otras publicaciones, pero esta vez alertando acerca de las características que entrañan modelos neurocientíficos que subyacen a su explicación y justificación, y el riesgo de abusar de los mismos.

Para esto presenta datos actuales tomados de fuentes precisas que interpelan las certezas neurocientíficas que intentan justificar algunos diagnósticos, remitiendo a trastornos que han implicado un porcentaje cada vez más alto de niños que los portan y que han favorecido el posicionamiento de la industria farmacológica en el campo de la educación. Los mismos muchas veces se encuentran acompañados con intervenciones conductuales y cognitivas reduccionistas que no se cuestionan qué lugar ocupa el sujeto en este proceso; cómo se constituye en sus lazos sociales, las prácticas parentales, en un tiempo acelerado y un espacio de “suelo resbaladizo”, como reflejo de una cultura neoliberal signada por el consumo.

El autor presenta su libro aludiendo a la ilusión de la transparencia, citando a José Saramago en lo que puede considerarse una síntesis de apertura y cierre de lo planteado en esta obra: “Dentro de nosotros hay una cosa que no tiene nombre. Eso es lo que somos” (7) A partir de aquí, pone en cuestionamiento toda una serie de formas de etiquetar a los niños con siglas y denominaciones diversas derivadas de los manuales DSM (Manual diagnóstico y estadístico de

los trastornos mentales) y CIE (Clasificación internacional de enfermedades) como lo son: DEA (Dificultades específicas del aprendizaje/ Dislexia); TEA (Trastorno del espectro autista); TBPI (Trastorno bipolar infantil); TGD-NE (Trastorno generalizado del desarrollo no especificado); ADD/ ADHD/TDAH (distintas formas de llamar al déficit de atención, con o sin hiperactividad); TOC (Trastorno obsesivo compulsivo); oposicionismo desafiante, etc. A todos ellos les da la denominación de “nombres impropios”.

A lo largo de este trabajo pretende mostrar cómo, cada uno de estos nombres, convertidos en entidades que se apropian del sujeto, lo cosifican obturando el flujo del ser en el tiempo. Esto último es un componente clave de la subjetividad, aunque ésta se apoye en la sustancia del cerebro. Si bien “desde su privilegiado lugar (las neurociencias) iluminan aspectos desconocidos y fascinantes del funcionamiento cerebral y pueden ayudar a paliar sufrimientos” (9) el sesgo de la desmesura convertida en “neuromanía” la transforma en “clave” de lo humano; lugar que en otro momento ocupó el “psicoanalismo” que intentó explicar todo desde su corpus teórico. En este sentido, el autor señala que los síntomas asociados a los cuadros más comunes antes mencionados, son muy similares a algunos comportamientos cotidianos, y el hecho de que el vocabulario neurocientífico se haya incorporado tanto a ellos y en el ámbito cultural y mediático por las publicidades farmacéuticas, lleva a la patologización de las dificultades cotidianas en gran escala.

En una época en la que lo privado se convirtió en espectáculo “la neurociencia, como parte de la sociedad de la información, la transparencia y la evidencia, pretende convertir nuestros cerebros en un espectáculo viviente a través de las neuroimágenes que permitirán transparentar su funcionamiento” (11). De este modo, lo que se gana en aportes genuinos se desvirtúa en intentos de homogeneizar lo heterogéneo, con el costo de la pérdida de la singularidad. Además, esta insistencia en la ciencia basada en la evidencia, genera el riesgo de endiosar la tecnología propia de los métodos en los que nos basamos. En el caso por ejemplo de la información brindada por las neuroimágenes, el autor aporta datos acerca de fallos presentados por softwares utilizados para realizarlas, y el gran porcentaje de falsos positivos que arrojaron. A pesar de los ajustes técnicos, estos procedimientos siguen teniendo limitaciones para marcar de modo absolutamente preciso el procesamiento a nivel cerebral de actividades o funciones cognitivas complejas.

Para ayudar a la comprensión de la totalidad constitutiva del sujeto, se refiere a la complementariedad entre el *fantasma* y la *máquina*. El primero- la actividad imaginativa, los mundos hablados a través de nuestra narrativa, que también incluyen lo ambiguo- encontraría soporte en la segunda- el cerebro-, pero es preciso no oponerlos entre sí y “no confundir soporte con causa”. El cerebro es el correlato neural de todas nuestras actividades, pero como correlato es soporte, no impone ni pide nada. Conocer más sobre el cerebro no implica una manera de conocerse a sí mismo. Conocernos es más que conocer y pensar el cerebro. “Es pensarnos en tanto seres en situación, no como entes funcionales” (18) Se puede inferir que, si la máquina primara sobre el fantasma, se priorizaría un pensamiento único, y todo pensamiento único es autoritario y dogmático.

El autor plantea que más allá de todos los innegables y beneficiosos aportes de las neurociencias, su expansionismo las ha convertido en un nuevo poder: una fuerza biopolítica que genera debates en los parlamentos y en los medios de comunicación, y que tienden a formar parte de una cosmovisión tecnocrática en expansión. Además genera la ilusión de que es posible abordar problemáticas complejas (históricas, sociales, culturales y políticas) con una solución técnica: la farmacológica. Detrás encontramos un hombre cosificado en un mundo plagado de distractores que no le ayudan a paliar el enfrentamiento con las dificultades del devenir de la vida, con la angustia provocada por la soledad y el aislamiento que genera el sistema.

Dentro de este contexto considera a la farmacología como “cosmética del comportamiento”, ya que intenta mejorar el desempeño o sustituir conductas no necesariamente anormales por otras “socialmente preferibles”. “Se trata de un campo (el de las neurociencias) pleno de investigaciones valiosas y promisorias que, a nuestro criterio, se convierten en un problema cuando reciben una saturación mediático-política de significaciones que suelen exceder en mucho sus contornos originales” (16). En este marco, el malestar, las dificultades escolares, la inquietud, etc. pasan a ser un mercado más. Distinto es el uso acotado de psicofármacos en situaciones puntuales en las que éstos actúan sintomáticamente.

Se plantea la urgente necesidad de mejorar la calidad de nuestras preguntas con respecto a las problemáticas y características actuales de nuestra infancia, a fin de evitar la estrechez de miras en las respuestas, la simplificación de variables

intervinientes y de prácticas. El cuantificar la subjetividad a través de protocolos como el CHAT o el test de Conners, genera códigos de acceso a prestaciones o servicios vinculados con la salud, y se traduciría en algo que él llama “la ingeniería del alma”, en la cual el sufrimiento de un humano singular quedaría supeditado a un diagnóstico clasificatorio.

El autor señala que en neurociencia y psicofarmacología se intenta establecer una continuidad entre los modelos animales y la subjetividad humana, traduciéndolos en enfoques terapéuticos cognitivo comportamentales, considerando a la “naturaleza humana” como un dato natural. Pero la naturaleza humana dejó de ser natural al ser marcada por la historia y el lenguaje: por lo tanto, la organicidad humana es de otro orden que la del reino animal ya que también es histórica, “hija del lazo y del trabajo”. Es muy importante por ello, tener presente los cambios epigenéticos que producen las experiencias en la expresión de los genes y en la modificación de circuitos neuronales, ya sean favorables o desfavorables. Y en este punto podemos detenernos y pensar cómo una experiencia terapéutica favorable puede aliviar síntomas, del mismo modo que el medio ambiente social tiene la potencialidad de operar farmacológicamente sobre el individuo, ya que las distintas experiencias alteran la química corporal.

A partir del concepto de epigénesis, cuestiona la idea de una determinación biológica expansiva y acuña el término **mitogenética** para denominar a este abuso. Por esto, no se habla de un sujeto marcado por el despliegue de lo orgánico, sino del devenir, que incluye también a lo epigenético. Retoma la idea de pensar al hombre como un ser que cuenta con una segunda naturaleza: aquello que lo hace humano es en realidad la apropiación del producto cultural, interiorizado, que se repliega “muchas veces a las profundidades”. Aquí estaría dada la esencia humana, no solamente como un patrimonio biológico interno de rasgos o patrones heredados.

Este libro invita a cambiar la perspectiva ante el desafío de la realización de cualquier diagnóstico e intervención, modificando el tipo de preguntas e hipótesis que guían la observación singular en contexto. Y sobre todo, a tomar conciencia acerca de cuál es el posicionamiento epistemológico desde el cuál enfrentamos esta realidad: no es lo mismo considerar que “*debemos favorecer un desarrollo que no puede expresarse, que si debemos intervenir para que una apropiación interferida pueda realizarse*” (34).

María Fernanda Pighín: Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Especializada en Psicopedagogía Clínica, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid (FLACSO- UAM). Profesora Adjunta de Teorías del Aprendizaje y Neurobiología, Departamento de Educación, UNLu. Representante por el Dpto. de Educación UNLu en la Red Nacional de Cátedras de Neurociencias. Directora de proyectos y programa de investigación. mfpighin@yahoo.com.ar

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Proyectos de investigación:

“Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense”

Directora: Cristina Linares (25cristinamaria@gmail.com)

Integrante del Equipo: Roberto Bottarini, Juan Balduzzi, Mariano Ricardes y Santiago Hidalgo Martínez

“La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Manuela Gómez, Sonia Pacheco y Nair Abdala

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial”

Directora: Ma. Fernanda Pighín

Integrante del Equipo: Pilar Barañao y Mabel Virginia James

“Desarrollo histórico y actual de la teoría neurofisiológica. Aportes a la educación”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante del Equipo: Silvina Davio

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”
Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Proyectos de investigación:

“Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial?”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)
Integrante del Equipo: Diana Vila

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”

Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

Proyectos de investigación:

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política”

Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com) Co-directora: Juana Erramuspe
Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando y Mónica Castro.

“Abordajes étnico-nacionales y perspectiva de género en las políticas públicas de producción y selección de libros de textos escolares, destinados a jóvenes, durante la conformación del Estado-Nación y en la actualidad”

Directora: Luciana Manni, Co-directora: Martina García

Programa “Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervencionalidad y potencialidad para el trabajo en las aulas”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

Proyectos de investigación:

“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Norma Di Menna y Segio Stang

Asesora externa: Marina Honorato Quispe

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes

Proyectos de Investigación

“Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br) / Co-directora: Adriana Migliavacca (adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Matías Remolgo, Patricio Urricelqui y Matías Bubello

Educación secundaria obligatoria, “inclusión educativa” y escuelas preuniversitarias

Directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Sonia Szilak, Karina Barrera y Fernanda Ghelfi.

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”

Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo y Mariela Cibín

“La enseñanza en la Educación Superior. El caso de la formación de Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Mónica Insaurralde (monicainsaurralde@fibertel.com.ar)

Integrante del Equipo: Claudia Agüero, Sara Halpern, Mariana Violi, Alejandra Nicolino, Juliana Tellechea y Mariana Noguera

“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marina Olivera

“Alcance de las cuestiones éticas en relación con el desarrollo científico-tecnológico desde la perspectiva de los estudios bioéticos y biopolíticos”

Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)

Integrante del Equipo: Martín Chadad, Sebastián Botticelli, Jorge Casas, Virginia Osuna, Ma. Verónica Rossi

“Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo. Fase II”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Silvina Ninet y Daniela Quadrana

“Representaciones y saberes sobre los derechos humanos y su enseñanza en estudiantes del profesorado de educación primaria: inscripciones y vacíos”

Directora: Brisa Varela (brivarela@yahoo.com.ar)

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas y Mariel Onnainty

“La comprensión oral-audivisual en FLE: un estudio explorativo para su inclusión en los cursos de lectocomprensión del Profesorado de Educación Física de la UNLu.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Daniela Quadrana

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vazquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth y Marina Miño Galvez

“Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad”

Directora: Ana María Espinoza (anamariaespinoza@telecentro.com.ar) / Co-

directora: Adelaida Benvegnú y Ana Clara Torelli

Integrante del Equipo : Silvina Muzzanti, Beatriz Colabelli, Roxana Pagano y María Giménez

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Juana Rodríguez Takeda y Patricia Wilson

“Las concepciones y representaciones sociales que tienen las docentes del Nivel Inicial acerca de la/las infancia/s, familias, el género y las prescripciones de la tarea educativa. El caso de las estudiantes-docentes de la cohorte 2017 de la Licenciatura del Nivel Inicial de la UNLu”

Directora: Marta Navarro (marta@pitainmoviliaria.com),

Co-directora: Noemí Burgos

Integrantes del Equipo: Alba Santarcángelo, Silvina Gabrinetti, Stella Maris Notta, Ana María Talamona, Mariana Ingenthorn

“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Asesor: Javier Di Matteo

Integrante del Equipo: Paula Medela

“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com), Co-directora: Julieta Rozenhauz

Integrante del Equipo: Juana Maldonado

“Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”

Directora: Cristina Erausquin; Co-directora: Adriana Sulle (adrianasulle@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ricardo Bur y Silvina Davio

“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui y Julián Olivares

Proyectos de Extensión

“Museo de las Escuelas” (museo real y virtual de la escuela Argentina)

Directora: María Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

“Identidad y heterogeneidad en la construcción de subjetividad de estudiantes adultos de un centro especial de bachillerato en salud (CEBAS)”

Directora: Cristina Grimspon - Co-director: Felix Bur (cgrinspon@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Griselda Massa, Alicia Fainblum, Daniel Duro, Edgardo Lara, Viviana Lara, Alejandra Nicolino y Silvina Cimolai.

“TIC y Construcción de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Rosa Cicala, Julieta Rozenhauz, Juana Maldonado, Clara Ostinelli y Diego Armella.

“Educación popular con organizaciones sociales. Formación de educadores y fortalecimiento de procesos organizativos”

Directora: Diana Vila. (diana_vila@hotmail.com)
Integrantes del Equipo: Norma Michi, Javier Di Matteo, Ana C. De Mingo y Verónica Rossi.

“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Directora: Norma Michi. (normamichi@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan I. García.

“El trabajo docente en los ISFD”

Directora: Silvia Vazquez Co-director: Mariano Indart. (savazquez@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: Martín Federico y Karina Barrera.

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón y Mara Figueroa.

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Leticia Bardosnechi, Aldana Telias y Soledad Luna.

“Vuelta la tierra”

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)
Integrantes del Equipo: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo y Verónica Rossi.

“Experiencias de base en el campo sindical docente: Debates y desafíos para pensar la organización”

Directora: Adriana Migliavacca. (adrianamiglia22@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Evangelina Rico, Matías Remolgo y Patricio Urricelqui.

“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous. (patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Diego Rols, Matías Bidone y Agustín Galimberti.

“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”

Directora: Andrea Graziano - Co-director: Mariano Algava (andreamgraziano@hotmail.com) Integrantes del Equipo: Liliana Mosquera, Gabriela Bruzese, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gianza, Maximilano Campos, Florencia González, Romina Olmos, Alexis Mamani, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Ignacio Benet, Rita Sánchez, Gerardo Ledesma y Stefania Favano.

“Cátedra Abierta Intercultural”

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez (bgualdieri@gmail.com)

Proyecto de extensión:

“Muestras itinerantes sobre la historia de la Educación”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Integrante del Equipo: Juan Gerónimo Balduzzi

Instituciones involucradas: Institutos Educativos y Ministerio de Educación GCBA

Acciones de Extensión

“El enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras: algunas contribuciones didácticas.”

Directora: Rosana Pasquale. (rosanapasquale@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Daniela Quadrana, Fabiana Luchetti, Silvina Ninet y Fernanda Corredor.

“Talleres de formación: Demandas y resistencias respecto a la participación de los trabajadores en la gestión de la empresa”

Director: Marcelo Hernández (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ivana Muzzolón, Sebastián Otero y Dana Hirsch.

“¿Cómo hacen matemáticas nuestros niños de sala 5?”

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante del Equipo: Pilar Barañaño

“Las prácticas educativas en el aula y la institución”

Director: Ricardo Garbe – Co-directora: Andrea Zilbersztain. (ricardogarbe@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Fernando Lázaro.

“Geografía Académica y Geografía escolar: orientaciones didácticas para la investigación de problemas geográficos locales en el aula”

Directora: Natalia Flores - Co-director: Andrés Flouch (natycflores@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Santiago Moroni y María Soledad Reyes.

“Educación media de jóvenes y adultos: tensiones, conflictos y propuestas”

Directora: Andrea Zilbersztain (andrezil@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Fernando Lázaro y Ricardo Garbe.

“El sujeto estudiante en los Bachilleratos Populares de la CEIPH (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares histórica)”

Director: Fernando Lázaro (cinemavariete@hotmail.com)

Integrantes del Equipo: Andrea Zilberzstain y Ricardo Garbe.

“Pensar y hacer desde prácticas corporales alternativas”

Directora: Patricia Rexach - Co-Director: Juan Manuel Aguirre (patorex@patorex.com)

Integrantes del Equipo: Gabriela Reisin y Riquelme Pantaleón.

“Leer y participar con jóvenes y adultos. Talleres de formación de Educadores Populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos”

Directora: Inés Areco – Co-directora: Juana Rodríguez Takeda. (inesareco@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Patricia Wilson y Mirna Silva.

“Sobre rejas y motivos. Actividades de problematización sobre el encierro punitivo en la UNLu”

Directora: Patricia Wilson - Co-Directora: Natalia Torres. (pnwilson@live.com.ar)

“La formación de lectores de literatura en la Escuela Infantil “Hebe San Martín de Duprat” de la UNLu y el jardín maternal municipal “María Niña”, de la localidad de Luján”

Directora: Alejandra Petrone - Co-directora: Mariángeles Moix (claumind@hotmail.com)
Integrante del Equipo: María Laura Galaburri.

“Aprender a estudiar y aprender a elegir”

Directora: Beatriz Cattaneo (beatriz.cattaneo@gmail.com)
Integrante del Equipo: Pilar Barañao

“Jornadas de debate sobre las reformas educativas en curso”

Directora: María Betania Oreja Cerrutti (betaniaoreja@gmail.com)

“Taller: Aportes didácticos para la enseñanza de la lectocomprensión en Inglés en la Escuela Secundaria” - San Miguel

Directora: Rosa Sanchez - Co-directora: Analía Falchi
(rosasanchezdeperalta@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Ana M. Larramendy, Adriana Molina y Oscar Marino

“Taller: Aportes didácticos para la enseñanza de la lectocomprensión en Inglés en la Escuela Secundaria” - Luján

Directora: Diana Rosenfeld - Co-directora: Lidia Lacota (diarosen28@yahoo.com)
Integrantes del Equipo: Cristina Heras, Fátima Cardoso, Soledad Alarcón y Romina Domínguez

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>



DOSSIER “EDUCACIÓN INTERCULTURAL”

PRESENTACIÓN. VOCES DE LA INTERCULTURALIDAD

REFLEXIONES PARA UNA INTERCULTURALIDAD SITUADA

**TRAYECTORIAS EXPRESADAS EN RELATOS DE VIDA: DIÁLOGO CON MARTA TOMÉ.
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN, UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA**

**FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL: NOTAS DESDE EL
CHACO**

ACCIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA. MIGRACIÓN, SABERES Y TENSIONES EN UNA ESCUELA DEL
CONURBANO BONAERENSE**

INTERCULTURALIDAD Y TRABAJO SOCIAL. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

**DE LA COMUNIDAD INDÍGENA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA: LA FORMACIÓN DOCENTE EIB COMO
UN CAMINO DE (DES)ENCUENTROS CON LA CULTURA Y LA IDENTIDAD EN LA AMAZONÍA PERUANA**

MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN. RESONANCIAS DESDE MÉXICO

LA NIÑA, LA HAMACA Y EL ÁRBOL (RELATO BREVE)

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL