

Boletín Antropología y Educación

nº 11
año 8
2017

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Secretaria Académica

Eugenia Morey

Directora de la Sección de Antropología Social

Virginia Manzano

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Directoras

María Rosa Neufeld y Graciela Batallán

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS:

Puán 480, 4to. Piso, of. 464

C1406CQJ - Buenos Aires - Argentina

Teléfono: 54-11-4432-0606

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar>

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

Secretaria Académica

Sofía Thisted

Secretaria de Extensión

Ivanna Petz

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Secretaria de Investigación

Cecilia Pérez de Micou

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Cooperación Internacional

Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios de Publicaciones

Matías Cordo - Miguel Vitagliano

Dirección de Imprenta:

Rosa Gómez

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA -

Puán 480 - C1406CQJ

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República
Argentina

ISSN 1853-6549 (en línea)

Boletín

Antropología y Educación

nº 11
año 8
2017



Sumario

- 7 Número Especial dedicado al I Encuentro de Investigadores Argentinos en Interculturalidad Educación
Laura Martínez, Melina Varela y Mariana García Palacios
- 13 Una Investigación Feminista Intercultural.
Un 11 de octubre *otro* desde los cuerpoterritorios
Graciela Alonso, Belén Alvaro, Micaela Gomiz, Petrona Piciñan, Eva Lincan, Romina Sckmunck, Natalí Mariñanco Salazar, Anabella Paz y Raúl Díaz (Asesor)
- 19 Las condiciones de posibilidad de las prácticas pedagógicas interculturales
Interculturalidad empírica versus interculturalidad trascendental
Mónica Cohendoz y Noemí Milton
- 23 Educación, deporte y trabajo
Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares
María Laura Díez, Gabriela Novaro y Francisco Fariña
- 33 ¿Qué formación para qué interculturalidad?
Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada
Beatriz Gualdieri y María José Vázquez
- 37 Docentes indígenas en el norte argentino:
formación, interculturalidad y prácticas educativas
Silvia Hirsch, Adriana Quiroga, María Luisa Jalil y Adriana Serrudo
- 41 Saber hacer
La participación en actividades de reproducción social, en las dimensiones expresivas de la vida social y en la escuela
Ana Padawer, Laura Canciani, Julieta Greco, Lucila Rodríguez Celin y Alejandra Soto
- 47 El mapuce kimvn en la construcción de autonomía e interculturalidad
Alejandra Rodríguez de Anca, Jorgelina Villarreal, Ana Alves y María Cristina Valdez
- 53 No podemos darnos el lujo de ponernos a llorar, tenemos que intervenir frente a las injusticias
Entrevista con Marta Tomé
Noelia Enriz

PRESENTACIÓN

Número Especial dedicado al I Encuentro de Investigadores Argentinos en Interculturalidad y Educación



Laura Martínez, Melina Varela y Mariana García Palacios

El Grupo de Investigadores Argentinos en Interculturalidad y Educación se conformó como resultado de un sostenido intercambio de debates y experiencias entre equipos de investigación en interculturalidad y educación de universidades e institutos de varias provincias de la Argentina.

El Primer Encuentro se realizó entre el 21 y 22 de octubre de 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La organización estuvo a cargo de cuatro equipos de investigación alojados en universidades de Buenos Aires: el proyecto UBACyT “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, que pertenece al Programa de Antropología y Educación (Sección de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires); el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján; el Laboratorio de Investigación en Prácticas Pedagógicas (LabIPP) de la Universidad Pedagógica; y el Departamento de Ciencias de la Educación y Maestría en Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

El propósito del evento fue propiciar un espacio de encuentro específico para el intercambio entre colegas de distintas regiones del país. Se proyectó también que futuros encuentros permitan, entre otros objetivos, articular esfuerzos y potenciar el trabajo conjunto y colaborativo, generando un flujo que permita enriquecer los trabajos de cada uno de los centros participantes; producir un balance del estado de la investigación en el área en el país, que permita relevar tópicos y territorios estudiados, así como lugares de vacancia; y nutrirse del aporte de disciplinas diferentes que confluyen en cada uno de los proyectos de los centros participantes y que aportan a la construcción de miradas más complejas sobre la temática.

* Integrantes del proyecto UBACyT “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Esta presentación se realizó sobre la base de los documentos elaborados para el encuentro y circulados entre los/as participantes, y de las relatorías reconstruidas a posteriori por Melina Varela y Noemí Milton.

En esta primera reunión, las discusiones han permitido compartir líneas de investigación con colegas y equipos de otras universidades e instituciones de formación docente del país, con la vocación de ampliar así los intercambios y la posibilidad de su sostenimiento para conformar una red sobre la temática. Asimismo, algunos/as integrantes de los proyectos expusieron brevemente las temáticas trabajadas, presentando problemáticas para la discusión. (Al final del escrito, se detallan los proyectos e instituciones que estuvieron presentes en el evento).

En general, los debates fueron ordenados en torno a tres ejes temáticos que representan gran parte de las temáticas a las que se han abocado los distintos equipos. El primero de ellos, relativo a las relaciones entre el paradigma de la interculturalidad y las políticas de Estado, motivó la discusión en torno de las siguientes cuestiones:

- » La implementación de metodologías de investigación y distintas formas de relevamiento a partir de la conformación de equipos interculturales en los espacios de definición de políticas.
- » El protagonismo de las mujeres, el lugar del cuerpo y el territorio en luchas políticas.
- » La problematización de las categorías “interculturalidad” e “inclusión”. Su naturalización y utilización en ámbitos académicos y de gestión de políticas públicas. Los significados amplios y restringidos de los conceptos para la delimitación de procesos. Los destinatarios y las características que adquiere en relación con el contexto. Los distintos niveles de decisión y las disputas de sentido.
- » La percepción de los actores sobre la presencia del Estado en relación con la EIB desde la década de los ‘90. Continuidades y rupturas. Las definiciones sobre “lo político” o “las políticas”.
- » El papel de la memoria y las distancias temporales para el abordaje de los procesos.
- » Las relaciones complejas entre investigación e intervención. Reflexiones en torno a la jerarquización de determinados formatos de escritura en ámbitos académicos y otras formas de producción.
- » Las lecturas y utilización de investigaciones cualitativas por parte de los organismos estatales.

Un segundo tópico de discusión fue presentado en torno a los saberes sociales y escolares en contextos interculturales. En el debate, se destacaron las siguientes problemáticas:

- » Los sentidos en torno a la categoría de territorio con relación a las “traducciones”, las referencias materiales y simbólicas, su anclaje en la comunidad educativa y la construcción de conocimiento.
- » Los obstáculos identificados a partir de la construcción de dicotomías: el conocimiento práctico tradicional y el conocimiento científico- tecnológico.
- » Los saberes y lógicas de organización comunitaria, la subordinación de saberes y las demandas de los actores sobre los contenidos y formatos en la escuela.
- » Los significados que las prácticas socioculturales adquieren en el formato escolar. La importancia del análisis de los procesos para problematizar los esencialismos. La folklorización o la contribución a la construcción de genealogías y las valoraciones que los propios sujetos ponen en juego.

Durante el jueves 22, el debate se dedicó al tercer eje, centrado en las identidades, identificaciones e interpelaciones étnicas y nacionales. Aquí, se recuperaron y profundizaron algunas cuestiones abordadas en los ejes anteriores. Los intercambios giraron principalmente en torno a:

- » La complejidad de las reivindicaciones, el difícil diálogo entre académicos y pueblos originarios.

PRESENTACIÓN

- » La ruptura entre el reconocimiento simbólico y su traducción en política pública.
- » La culturalización de la desigualdad social, la forma escolar y las interpretaciones despolitizadas de la escuela. El folklore, la necesidad de reconstruir en contexto que fija y que habilita.
- » Las universidades indígenas y las “escuelas propias”: las potencialidades y los riesgos.
- » Como cuestiones más específicas del eje sobre identidades y procesos de identificación, los intercambios se centraron en los siguientes puntos:
 - » La atención a cómo se nominan a sí mismos y cómo son nominados los grupos.
 - » Los procesos de reconfiguración identitaria (campesinos, indígenas, migrantes).
 - » La asociación de lo indígena al pasado y la pobreza. La contemporaneidad de lo indígena, su desconocimiento.
 - » El carácter oscilante de las identidades.

Como cierre del evento se realizó un foro abierto al público, donde participaron distintos referentes de las intervenciones estatales, representantes de organizaciones sociales y de gremios docentes. Se contó con la presencia de María Inés Pacecca, por su experiencia en la elaboración de materiales didácticos sobre Migraciones (Ministerio Nacional de Educación), Mariano Nagy, por su trabajo en la elaboración de contenidos de la Modalidad de EIB (Ministerio Nacional de Educación), Daniel García, del Plan Fines II (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Dirección de Adultos, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires), Mirta Millán, de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manké, Olavarría, Pcia. de Buenos Aires, Clara Romero, de la Comunidad del Pueblo Qom Ima Iacia Qom, San Pedro, Pcia. de Buenos Aires, Juan Vasquez, de Simbiosis Cultural y Observatorio de Trabajo Sumergido, Miguel Duhalde, Secretario de Educación CTERA - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, y Angélica Graciano, Secretaria de Educación UTE- Unión de Trabajadores de la Educación.

En el foro, las intervenciones de los/as participantes abordaron cuestiones como: la homogeneización y la democratización en la escuela, la necesidad de mantener intercambios al mismo tiempo con el poder hegemónico y al interior de la docencia, la importancia de concebir a los/as docentes como trabajadores/as de la cultura, la descolonización del saber, la reflexión sobre los sentidos del saber dentro de la escuela, el rescate de las pedagogías latinoamericanas, la relación entre educación y memoria, la proyección de una verdadera inclusión para todos/as, la restitución de derechos, los riesgos de la abundancia de lo “políticamente correcto”. Se sostuvo que para los pueblos indígenas se ha logrado cierto marco de visibilidad, si bien no de interculturalidad, y la importancia de una reparación simbólica.

Luego del Encuentro, se convocó a los/as participantes a enviar un breve escrito que diera cuenta del trabajo de investigación colectivo de sus equipos de trabajo, a la vez que incorporar alguna de las discusiones que se mantuvieron durante las dos jornadas de octubre. Este número del *Boletín de Antropología y Educación* presenta la compilación de trabajos enviados, que ofrecen un panorama representativo de la pluralidad de las aproximaciones temáticas y disciplinares sobre la Interculturalidad que lograron reunirse en el Encuentro. En este sentido, los/as invitamos a la lectura de las siete presentaciones, cuyas temáticas e investigaciones dan cuenta del trabajo actualizado de los integrantes de la Red.

Buenos Aires, agosto de 2017

Instituciones y proyectos participantes (en orden alfabético):

Instituto Nacional de Formación Docente N°22

- » Proyecto “Pu Anay II. Análisis de las manifestaciones simbólicas en el aula desde la perspectiva intercultural: deconstruyendo la episteme eurocéntrica”.

Universidad de Buenos Aires

- » Proyecto: “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina” (Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, FFyL).
- » Proyecto: “Diversidad lingüística y educación intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las provincias de Chaco y Buenos Aires”. (Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, FFyL).
- » Proyecto: “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad” (Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, FFyL).
- » Proyecto: “Niñez indígena, Alteridad y Ciudadanía” (PIP CONICET GI 234, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL).

Universidad Nacional de Comahue

- » Proyecto: “Pedagogía y decolonialidad: La proyección del mapuce kimvn en la construcción de autonomía e interculturalidad” y Proyecto de Extensión: “Aportes del mapuce kimvn para pensar la interculturalidad en la escuela”. CEPINT – FACE.
- » Proyecto: “Colonialidad de Género y Pueblo Originario Mapuce”.

Universidad Nacional de Córdoba

- » Proyecto: “Transformaciones estructurales y políticas y configuración de prácticas educativas rurales” (Programa de Investigaciones Educación rural de Jóvenes y Adultos, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades).
- » Proyecto Doctoral de Lic. María Florencia Maggi: “Experiencias escolares y expectativas educativas de jóvenes de origen boliviano en la ciudad de Córdoba”. Programa de Doctorado en Ciencias Antropológicas.

Universidad Nacional de La Plata

- » Proyecto: “Mujeres y educación: una experiencia de formación de operadoras comunitarias en el Plan FinEs II en perspectiva de género” (Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/CONICET/UNLP).
- » Proyecto: “Personas con discapacidad, educación inclusiva y vida independiente: un abordaje intercultural” (FaHCE).
- » Proyecto: “Escolarización/ disputas políticas: etnografías de procesos educativos escolares en contextos sociales multisituados” (Proyecto 11N/ 789 2015-2018 en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, LIAS).

Universidad Nacional de Luján

- » Proyecto: “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada” (Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen AEIEA, Departamento de Educación).
- » Equipos de Investigación de SUTEBA, dirigidos por el investigador Juan Balduzzi.

PRESENTACIÓN

Universidad Nacional del Nordeste

- » Proyecto: “Grupo de Estudios y Extensión sobre Pueblos Indígenas y educación en el Chaco argentino” (Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones en Educación).
- » Proyecto: Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas NELMA (Instituto de Investigaciones Geohistóricas IIGHI, CONICET/Universidad Nacional del Nordeste) - CCT Nordeste – Resistencia.

Universidad Nacional de Rosario

- » Proyecto: “Procesos socioétnicos en la provincia de Santa Fe” (CEACU- Centro de Estudios en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes).

Universidad Nacional de Salta

- » Proyecto: “Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe en el Nivel Superior. Profesorados de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Salta, Argentina”.
- » Proyecto: “Docentes indígenas en el norte argentino: formación, interculturalidad y prácticas educativas” (CISEN, Centro de Investigación Socioeducativo del Norte Argentino, Sede Tartagal de la UNSa).

Universidad Nacional de San Martín

- » Proyecto: “Docentes indígenas en el norte argentino: formación, interculturalidad y prácticas educativas” (Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas NESPI, Instituto de Altos Estudios Sociales).

Universidad Nacional de Santiago del Estero

- » Proyecto de la Prof. Lelia Inés Albarracín (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud).

Universidad Nacional de Tres de Febrero

- » Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en Argentina y América Latina”.

Universidad Pedagógica (UNIFE)

- » Proyecto: “Interculturalidad, Inclusión y Políticas Públicas. Tensiones entre lo universal y lo particular en contextos escolares de la Provincia de Buenos Aires” (Laboratorio de Investigación en Prácticas Pedagógicas -LabIPP).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Una Investigación Feminista Intercultural.

Un 11 de octubre *otro* desde los cuerposterritorios



Graciela Alonso, Belén Alvaro, Micaela Gomiz, Petrona Picinñan, Eva Lincan, Romina Sckmunck, Natalí Mariñanco Salazar, Anabella Paz y Raúl Díaz (Asesor)*

Introducción

Este escrito es una producción del equipo de investigación del Proyecto “Colonialidad de género y Pueblo Originario Mapuce”. El diseño cualitativo de este proyecto nos ha permitido ir focalizando a través del trabajo de campo y las reflexiones colectivas, en cómo la colonialidad produjo un desacople, en clave de género, de las prácticas filosóficas-espirituales (mayormente a cargo de mujeres) y políticas (mayormente a cargo de varones) en el accionar de luchas del Pueblo Mapuce.

Esta focalización se fue produciendo en el transcurso del trabajo de campo y fue posible dado el carácter flexible del diseño cualitativo llevado adelante. Nuestra mirada se centró en seguir pistas que nos llevaban a pensar que, en el protagonismo de las mujeres en las resistencias territoriales, lo filosófico/espiritual y lo político tendía a anudarse más que a dividirse genéricamente (mujeres a cargo de las transmisiones filosóficas y varones a cargo de lo político).

En la finalización del proyecto podemos reconstruir un cierto recorrido de la temática, fruto tanto del trabajo empírico como de la constitución intercultural del equipo de investigación. Ponemos como eje central del trabajo el tema del territorio y la necesidad del equipo de ir entendiéndolo en términos de wajmapu y de ixofijmogen, para acompasar nuestras significaciones. Puesto el territorio en ese punto, trabajamos –desde el marco teórico que nos habíamos propuesto–, las continuidades entre Colonialidad/Modernidad y los dispositivos estatales. En el trabajo de campo encontramos esas continuidades concentradas en la imagen de deshumanización. Las expresiones que dan cuenta de ello y que ponemos del lado de la colonialidad son: continuidades del genocidio, avance de la contaminación y de las enfermedades y la continuidad de los desplazamientos y desposesiones territoriales. Por su parte, desde el dispositivo estatal, a través de sus políticas, la continuidad está puesta en: imposición de estatutos a las

* Proyecto: “Colonialidad de Género y Pueblo Originario Mapuce”, Universidad Nacional de Comahue.

comunidades y la imposibilidad (o gran dificultad) para llevar adelante la medicina ancestral, la educación autónoma, el idioma y las prácticas de alimentación. El Estado, las multinacionales y las iglesias constituyen las principales fuentes de agresión y se conforman como un frente relativamente compacto

Por otro lado, surge de las indagaciones que este conjunto de imposiciones estatales, producto de los procesos de colonización, produjeron *marcas* en las identidades, que se expresan en: disputas acerca de quién es “verdaderamente” mapuce, una lógica masculina occidental de hacer política, la separación entre prácticas filosóficas y políticas en términos de género y el corte generacional de procesos de transmisión de conocimientos. También han producido *marcas* de sufrimientos, daños corporales y una vida en situación amenaza y de vulnerabilidad.

Retomamos en esta presentación, la situación que se produjo en el territorio de la comunidad Campo Maripe¹, cuando las mujeres pertenecientes a la misma decidieron encadenarse a una torre de petróleo para reclamar la personería jurídica, ante la negativa del estado neuquino de otorgársela en octubre del 2014.

1. Campo Maripe es una comunidad de la zona de Añelo, distante a 100 km de la ciudad de Neuquén.

En ese momento se produjo un punto de inflexión desde lo metodológico, dado que una compañera mapuce del equipo de investigación que se encontraba en el lugar, como parte de la protesta, entrevistó a las mujeres subidas a la torre; esta situación nos permitió visualizar formas de resistencia al despojo territorial que protagonizaron estas mujeres, y a la vez, cómo estas prácticas devienen en una forma de transmisión de conocimientos: el *gybam* (consejos) para sus hij@s, para las generaciones venideras y para el resto de la sociedad, convirtiéndose en una interpelación al Estado y a los estatutos colonizadores de la modernidad en cuanto al valor de la protección y el resguardo de los territorios.

Yo tenía en mi bolso el grabador y pensé en poder tomar testimonio, porque yo pensaba en lo que venía escuchando de las mujeres en esos días y cómo veía a las mujeres Maripe en una actitud de mucha seguridad y mucho de proteger a su hermano también, como una actitud maternal de estar protegiendo a su hermano que es el logko. Era muy fuerte la presencia de las mujeres en esa actitud aguerrida, fuerte, de mucha convicción. Subí a la torre y la veo a la lamgen. Subir a ese lugar y ver la dimensión del peligro y como el tiempo pasaba y no había respuesta. Me interesaba la cuestión de la conversación, de poder ir a conversar con ellas, saber cómo estaban, cómo se sentían; y yo digo: esto tengo que registrarlo de alguna manera. La situación para mí era que las mujeres estaban ahí poniendo concretamente su cuerpo, en una situación de fragilidad total, del cuerpo enfermo. Estaban todas envueltas con frazadas, las piernas, porque de verdad era muy helado ahí arriba. El olor que yo sentí cuando subí que me empezó a doler la nariz, del olor del petróleo, del gas, muy fuerte, muy fuerte; también la impresión que me dio es que ellos están acostumbrados a ese olor. Entonces arriba, cuando vi esa situación, dije: yo tengo que ir a buscar mi grabador. Les pregunté primero si estaban de acuerdo. Quería conversar con ellas sobre la situación que estaba pasando y lo que quisieran contar. No estaba pensando yo solamente en el momento, en el día, la lucha mapuce así desde la dimensión hacia afuera que se estaba dando, me interesaba qué estaba pasando con ellas en ese momento, por eso me pareció la idea de conversación y dejarle el grabador y que hablen todo lo que quisieran. Corto la posibilidad de seguir conversando porque avisan que había orden de desalojo. Entonces fue Celinda que fue y puso en una botella agua caliente y le puso la tinta de una birome y parecía nafta. Al echarle agua caliente la botella se le achicharró toda y con eso subió para dejársela a las lagmen que estaban arriba, entonces abajo lo que se hizo fue simular que iba a haber una terrible explosión porque las lagmen estaban dispuestas a prenderse fuego en la torre de petróleo. En ese sentido la grabación la pensé para dejarla a las nuevas generaciones y difundir, y hoy pensando en que Celmira no está, escuchar la grabación a pocos días del aniversario de la toma de la torre, Celmira no se quería

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

morir, porque quería ver el resultado incluso del relevamiento; de festejar lo que había sido el relevamiento que para ella, se fue convencida de que el relevamiento iba a dar una respuesta a la reafirmación del territorio. El logko no es menos importante su testimonio, pero creo que siempre las mujeres quedamos bastante invisibilizadas en todo lo que hacemos, en todo lo que es el proceso de reivindicación territorial, eso ha sido en todos los procesos que después vemos, si miramos hacia atrás, si miramos el contexto, vemos que las mujeres sostienen que los hombres puedan estar seguros de lo que están haciendo, que puedan estar seguros sabiendo que tienen cubiertas sus espaldas (Pety Piciñan).

El Twvn y el Kupan

En la Patagonia estamos desafiados a repensar lo intercultural en la actual fase capitalista neoextractivista. Esto implica la discusión acerca de sus límites, ya que al estar negándose violentamente la autonomía del Pueblo Mapuce y al persistir el avasallamiento, lo intercultural es despojado de su potencialidad descolonizadora y cooptado por lo meramente cultural. Como equipo buscamos que las palabras de las mujeres ocupen un lugar fundamental en estos debates. De ello resulta que la interculturalidad no es un concepto neutral, de diálogo ahistórico, muy por el contrario, es una lucha, y en esa lucha las mujeres están jugando un papel muy importante, precisamente por salirse de la encerrona (inter)cultural.

A la vez, el gvbam de las mujeres mapuce desafía la búsqueda de puntos de articulación para pensar de manera creativa relaciones en clave de reciprocidad y cuidado. Entendiendo que ese mismo cuidado, criticado desde los feminismos hegemónicos u occidentales dado que nos relegaba a espacios no públicos, lo re significamos en este contexto, desde los feminismos comunitarios, como línea de fuga hacia la construcción de una humanidad diferente, tomando como base las críticas a las múltiples colonialidades y los aportes del mapuce kimvn.

Poner a las mujeres en el centro de la investigación feminista significa más que enunciarlas: requiere pensarlas a ellas y organizar la investigación en relación con ellas. Esta es una dimensión más de la diferencia entre hacer investigación con, por y para las mujeres o hacer investigación sobre las mujeres. En este proceso interviene de manera importante el reconocimiento por parte de las investigadoras de su propia condición de género, lo que al decir de Sandra Harding les permite situarse “en el mismo plano crítico” que las mujeres con quienes realizan la investigación (Harding, S., 1998, en Castañeda Salgado, 2008: 87).

Por otra parte, las perspectivas feministas y la cosmovisión mapuce contenida en el Kvme Felen nos van permitiendo pensar sentidos para la articulación entre territorio, saberes, naturaleza, cuerpos, en un entramado donde lo territorial y los bienes comunes adquieren valoraciones que van más allá de la mirada productivista. El cuerpo es el punto de partida, entendido como cuerpo comunitario, territorial, parte de una ancestralidad contextualizada e histórica.

Nos enfocamos entonces en aspectos del discurso corporizado y en resistencia que, que en el caso de las mujeres mapuce refieren a su pertenencia familiar y territorial (el tuwvn y el kvpan), con el objetivo de sostener un hilo conductor fuerte como es el de cuerpo territorio, cuerpo comunitario.

“...nosotros estamos defendiendo nuestro territorio. No nos vamos ir de acá. Para mi nieto, para mis hijos, que ellos no se avergüencen de ser hijos mapuce...” (Celmira).

“Que no sea en vano nuestra lucha, no queremos que sea en vano lo que mi abuela hizo.

De no haber tenido nada, habernos mostrado que pudo hacer tanto. Yo digo ¡qué sabia que era mi abuela! (Celinda).

“...Quiero que me recuerden, de que todos nosotros estuvimos peleando por nuestra tierra, por nuestra libertad, para poder tener nuestra cultura...” (Ariana).

“Las gestiones políticas se daban abajo, mientras las mujeres estaban arriba” (Pety).

En los relatos de estas mujeres se visibiliza aspectos de la cosmovisión mapuce que determinan su proyección como pueblo, en dos conceptos fundamentales: el *twvn* que se vincula con la pertenencia territorial, no sólo el lugar de procedencia sino también con la relación espiritual que se establece entre la persona y las diversas vidas de ese espacio y el *kupan* que es la descendencia familiar, que delega una determinada personalidad, conocimientos que vienen de generación en generación a través de la relación con los antepasados.

Con la avanzada del modelo neoextractivista, como continuidad de un genocidio, diferente, difuso, las mujeres vuelven a ser despojadas de su territorio, y a la vez sufren en sus cuerpos los efectos de esta contaminación: una de ellas tiene un cáncer terminal en el momento de subirse a la torre.

Uno de los procesos que observamos en este trabajo, es que estas mujeres que asumen la resistencia al avance del extractivismo, reclamando a su vez el reconocimiento del estado en términos jurídicos, son mujeres de entre 50 y 60 años, que a partir de la lucha han podido traer al presente memorias de despojos anteriores, cuando fueron chicas, y han podido transmitir esto a sus hijas y nietas, quienes comenzaron a entender lo que hacían estas mujeres, el por qué lo hacían y a incorporarse colectivamente a las resistencias y al conocimiento mapuce.

Produciendo conocimiento en procesos de intersubjetividad intercultural

En un texto, del cual esta presentación es una apretada síntesis, -donde cohabitan relatos de mujeres mapuce y no mapuce, de trayectoria académica y militante, con múltiples solapamientos-, intentamos reflejar un proceso de diálogo donde situadas desde el reconocimiento epistémico mutuo, nuestras intervenciones se encuentran en intercambio articulado, reconociendo intersecciones comunes y otras propias de las mujeres mapuce, donde se pueden leer las diferentes lógicas de clase, raza, sexualidad, género, ‘normalidad’ de cada una de las integrantes del equipo.

Pretendemos avanzar en una construcción “deseante” desde donde pensar, como propone Rivera Cusicansqui (2015), que la descolonización parte por recuperar la noción de lo indígena no por fuera de nosotras (lejos de querer que nos acepten desde una solidaridad paternalista) sino que esa noción de lo indígena forme parte de nuestra condición de mujeres también colonizadas. La diferencia o distancia entre estas mutuas colonizaciones es uno de los aspectos más relevantes por el que transitamos. En este sentido la composición misma del equipo de investigación es una de las claves que hemos entendido como fundamentales para transitar caminos interculturales, donde las distintas epistemologías puedan reconocerse mutuamente e interpelarse en clave de “transformación de realidad”, pero donde además juegue un papel central la intersubjetividad entre las mujeres mapuce que investigan y las mujeres mapuce “por, con y para” quienes se hace investigación. Sin dudas todo esto se ve potenciado cuando parte del proceso de investigación se produce en un contexto donde el Pueblo Mapuce está desplegando sus propias prácticas culturales de producción y transmisión de conocimiento y enseñan con su *gylam* una forma otra de relacionarse con el mundo. Conocer

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

y acompañar en la lucha a estas mujeres mapuce implica cambiar nuestras prácticas feministas, siendo este uno de los puntos que estamos profundizando en adelante.

Esta categoría de cuerpoterritorio – territoriocuerpo, es una categoría que venimos trabajando y que le pone un elemento interesante a lo que epistemológicamente llamamos saberes corporizados, saberes situados, porque le incorpora el tema del territorio, que las epistemologías feministas, más de corte occidental, no recuperan. Explorar la relación cuerpoterritorio, es una dimensión que atraviesa el tema de investigación. Hay marcas que se enuncian en esta relación y aparecen en los fragmentos de los relatos expuestos. El cuerpo es un punto de partida, pero es un cuerpo comunitario, territorial, que es parte de una ancestralidad contextualizada e histórica desde donde construir genealogías, memorias.

En la lectura del trabajo de campo que vamos realizando, entendemos que se producen prácticas en claves de descolonización, a las que provisoriamente llamamos “transiciones descolonizantes” que tensionan las marcas y marcaciones producto de la intervención estatal.

Las transiciones, como plantea Federici (2010), no son pacíficas, están cargadas de violencia, porque en esas transiciones es en donde acontece la resistencia y su represión. Expone Federici que a su regreso de Nigeria comprendió “que la lucha contra el ajuste estructural formaba parte de una larga lucha contra la privatización y el cercamiento, no sólo de las tierras comunales sino también de las relaciones sociales, que data de los orígenes del capitalismo en Europa y en América del siglo XVI (16). Extiende la noción de cercamiento, al cercamiento del saber, “es decir, la creciente pérdida, entre las nuevas generaciones, del sentido histórico de nuestro pasado común” (Federici, 2010:17).

La autora toma la idea de “transición” como concepto temporal de reacción contra la actual fase capitalista de depredación de los bienes naturales, que es una crisis de la acumulación originaria del capital, incorporando al análisis marxista los efectos del saqueo a los territorios y la esclavización de los pueblos originarios de América y África, lo cual “requirió la destrucción del poder de las mujeres que, tanto en Europa como en América, se logró por medio del exterminio de las ‘brujas’” (Federici, 2010:102).

Oliver Quijano Valencia (2016), habla de *horizonte transicional* para referirse a procesos singulares, y a veces contradictorios, que invocan una economía diferente, en la crisis civilizatoria y capitalista que transitamos. Si bien el autor refiere más a un tipo de pensamiento que tiene que guiar las investigaciones, se podría tomar con amplitud la definición que recupera de Arturo Escobar: “un campo ontológico, práctico y político con el potencial de aportar elementos únicos para los distintos caminos hacia las transiciones ecológicas y culturales vistas como necesarias ante las crisis interconectadas del clima, la alimentación, la energía, la pobreza y el sentido” (Quijano Valencia, 2016:33).

En el campo empírico de nuestra investigación, esta transición también está presente en las descripciones en términos de una *antes* y un *ahora*. El antes llega desde la propia memoria de lo vivido y de lo relatado, pero tiene la fuerza de la construcción histórica y de la experiencia individual y comunitaria. El ahora son las múltiples batallas por el fortalecimiento y el territorio. Por tanto, y anunciando próximos trabajos de nuestro equipo, intentaremos reconstruir las genealogías de las resistencias de las mujeres mapuce para comprendiendo las transiciones entre ancestralidad y política.

Bibliografía:

- » CASTAÑEDA SALGADO, M. P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Antigua Guatemala: Fundación Guatemala Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- » FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » QUIJANO VALENCIA, O. (2016). La diferencia económico-cultural como horizonte de esperanza e intelegibilidad. En Quintero, P. (Comp.) (2016). *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- » RIVERA CUSICANSQUI, S. “Vivir bien”, *palabra hueca que no se cumple para nada*. Erbol Digital. Disponible en: http://www.erbol.com.bo/noticia/politica/29092015/silvia_rivera_vivir_bien_palabra_hueca_que_no_se_cumple_para_nada

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Las condiciones de posibilidad de las prácticas pedagógicas interculturales

Interculturalidad empírica versus interculturalidad trascendental



Mónica Cohendoz y Noemí Milton*

¿Es de carácter folclorizante una jornada escolar que propone para el Día del aborigen americano¹ que los niños y niñas realicen el baile del *choique purrum*?² ¿Se impregna la práctica pedagógica de pintoresquismo exhibitivo? ¿Qué diferencias encontramos al no considerar la diversidad social de nuestro país en términos identidades, sino en términos de identificaciones?

Uno de las escuelas asociadas a nuestro proyecto “*Pu Anay II. Análisis de las manifestaciones simbólica en el aula desde la perspectiva intercultural: discutiendo la episteme eurocéntrica*” (Proyecto INFD N°2158/14) nos interpela en esta discusión.

La Escuela primaria N°57 Dámaso Arce realizó el día 19 de abril del 2016 la jornada del día de la diversidad cultural bajo el lema “un mundo donde quepan todos los mundos” (frase atribuida al subcomandante Marcos). Este posicionamiento de inclusión se realizó: a) todos los/as docentes presentaron una actividad, b) se involucró la cultura de los pueblos originarios, los inmigrantes (en diversas expresiones: italianos, alemanes del Volga, bolivianos, etc.), c) diversos formatos, canciones, bailes, comidas, teatro de títeres, teatro, cuentos, etc. También una pareja de la agrupación boliviana Sangre Morena y una bailarina del ballet de alemanes del Volga mostraron sus danzas típicas.

El problema pedagógico que planteamos nos permite comprender y documentar las condiciones de producción de estrategias interculturales para la construcción de conocimientos a partir de las manifestaciones simbólicas que posibilitan mirar la sociedad en su complejidad. Significa según Sylvia Schemelkes “confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nuevas síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras culturas, de manera que se establezca una dinámica de diálogo permanente” (2006,26).

Nuestro enfoque de la interculturalidad en tanto proceso dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber y vivir que permiten ir mucho más allá de las prácticas pedagógicas en tanto socioculturales para indagar, en el decir de Catherine Walsh “no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la

1. La efemérides se denomina *Día del aborigen americano y la convivencia en la diversidad* porque el 19 de abril de 1940 se celebró en Patzcuaro (México) el primer Congreso Indigenista Interamericano para una Conferencia Interamericana Indigenista, con el objetivo de salvaguardar y perpetuar las culturas aborígenes de todo el continente.

2. *choique purrum* es un baile mapuche que representa a través del avestruz la unión entre la naturaleza y el hombre. Lo acompañaron con el sonido del *cúltrum* (hecho con potes de cartón) y el canto: *Pue, pue, pue, pue, Chalintu choike, cholintu choike, Ngum lonko me choike, ngum lonko me, Mupu me choike, mupu me choike, Chiwud, chiwud, choike, chiwud chiwud. Runkunu choike, runkunu choike, Purupe choike, purupe choike, Kuram choike, kuram choike, Aukantu choike, aukantu choike, Pue, pue, pue, pue*. Los niños y las niñas representaban el animal con un poncho ribeteado con flecos que simulaban plumas.

* Instituto Nacional de Formación Docente N°22, Proyecto “*Pu Anay II. Análisis de las manifestaciones simbólicas en el aula desde la perspectiva intercultural: deconstruyendo la episteme eurocéntrica*”.

incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes” (Catherine Walsh, 2010: 89). En este sentido, consideramos que el giro des-colonial nos permite un abordaje crítico de la pedagogía para la interculturalidad, puesto que pone en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la sociedad capitalista y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

En este marco, autores como Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Catherine Walsh y Enrique Dussel, entre otros, proponen como meta del pensamiento y acción decoloniales continuar re-inscribiendo, incorporando y dignificando aquellos modos de vivir, pensar y sentir que fueron violentamente devaluados o demonizados por los poderes coloniales, imperiales e intervencionistas.

La institución no solo se planteó como problema intercultural qué contenidos enseñar sino cómo integrarlos, es decir las asimetrías económico políticas, culturales que provocan la necesidad de una educación para la interculturalidad hicieron que se proponga un espacio polifónico donde lo pedagógico era el resultado de la posibilidad de unir en una experiencia colectiva tiempos, historias y memorias plurales que los niños y docentes construyeron conjuntamente.

Son prácticas recuperan relaciones propias de los pueblos originarios: cooperación, integración, respeto y agradecimiento a la naturaleza, creación de ambientes sanos y compatibles con la naturaleza, puede encontrarse una alternativa al sistema capitalista hiperconsumista. Se intenta incluir la interculturalidad como motor de aprendizaje y transformación ya que da a conocer, problematiza y guía el reconocimiento y el valor positivo que tienen estas prácticas de construcción que han sido desvalorizadas, descartadas y silenciadas y que actualmente en una sociedad de riesgo global (Beck, 2002) es necesario visibilizar.

Estas manifestaciones simbólicas, que son prácticas de la vida cotidiana de cada una de las comunidades convocadas, han implicado modos de conservar su identidad ante la amenaza de la conquista, el exilio, la migración; se realizaron en la escuela para ser visibilizadas y producir en las performances una cultura en común. Según Jacques Rancière “esta redistribución de los espacios y los tiempos, de los lugares y las identidades, de las palabras y el ruido, de lo visible y lo invisible, conforman lo que llamo reparto de lo sensible” (2007: 16), un “reparto” que provoca que la pedagogía intervenga políticamente al atravesar la frontera entre las diversas culturas y resituirlas en lo que poseían en común: habitar nuestra ciudad. No se trató de revivir el mito nacional del “crisol de razas”, sino de considerar el espacio de la jornada como una instancia pedagógica de diálogo entre las diversas colectividades para que los niños y niñas comprendan que el proceso histórico de colectivización de los diferentes pueblos es constitutivo de nuestra Nación.

Del simulacro al ritual

Rompieron con la tradicional estructura de mostrar lo que pasó como peculiar, tiempo muerto que ya no vive en el presente. Hacer de esa fecha un ritual de integración implica re-encantar la práctica y luchar contra el olvido. Al convocar en una jornada diversas posibilidades de conocimiento del problema social sobre el que se proponía

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

reflexionar y enseñar, promueven una experiencia donde el saber es un hacer cuyo punto de partida es el reconocimiento y la identificación, reconocerse en la práctica diversa e identificarse con la posibilidad de construir sentidos simbólicos y materiales con los otros. Las identidades modernas, al contrario de aquellas fundadas en estructuras preexistentes como la nobleza o la plebe, se construyen en el reconocimiento e intercambio con y por los otros; se comunican a través de manifestaciones simbólicas para construir sentidos preferentes acerca de la subjetividad.

Los conocimientos que esta pedagogía produce no son sólo del orden curricular, en tanto promueven una experiencia donde los/las estudiantes participan a partir de identificaciones culturales que remiten a un inconsciente social³. En *La Arqueología del saber* (1969), Foucault plantea una revisión ontológica y metodológica de las estructuras del conocimiento, según la cual, el saber está siempre estrechamente vinculado a las características de cada época, que establece aquello que es decible y no decible. Para este autor francés, la historia del conocimiento no se caracterizaría tanto por la tarea de descubrir verdades del pasado como por el trabajo sobre una masa de información, “masas discursivas”, a las que organiza estableciendo series y relaciones. “El recorrido de las masas discursivas permite reconstruir aquellas “verdades evidentes” que constituyen a los sujetos como tales y que se hayan revestidas por “capas arqueológicas” que pueblan la memoria”. Cada época vendría definida, no tanto por un crecimiento acumulativo de saberes como por una reubicación del esquema general que las relaciona. La jornada realizó un ritual de visibilización de esas capas arqueológicas. Decimos ritual en tanto espacio de actuación. Esta performance para la interculturalidad es “creativa” ya que debe producir algo diferente a lo que sucede cotidianamente en la escuela, un acontecimiento que desautomatiza las rutinas escolares y propone otro mundo posible que, siguiendo el lema de la Jornada, llamamos ‘omniverso’, o sea, “un mundo donde quepan todos los mundos”.

El ritual del 19 de abril se tornó una fiesta porque cada niño/ña pudo participar junto con sus docentes y vivenciar esta experiencia como propia de su trayectoria estudiantil. Ante la crisis de las identidades estables, el veloz olvido de las tradiciones, la desigualdad en el acceso a la modernización postindustrial la escuela propuso un nuevo tipo de lazo social en el cual la práctica intercultural y la identificación con ella jugaron un papel esencial que denominamos reencantamiento de la cultura local para construir o revertir las relaciones de lo visible y de lo invisible en la experiencia social.

La interculturalidad como práctica situada en las instituciones escolares no pueda estar adscripta a un “fundamentalismo identitario” que no contemple las condiciones históricas de nuestras políticas de la memoria donde no existe una identidad sino pluralidad de actores sociales.

3. Cuando hablamos del inconsciente social nos referimos a aquellos saberes, prácticas que están en la comunidad pero han sido sometidos u olvidados por el sistema formal de educación. Para Boaventura de Sousa Santos (2009) estos conocimientos son emancipatorios en tanto contextualizados, flexibles, menos jerarquizados que ponen al docente en diálogo permanente con todos los sectores de la sociedad. La ‘otredad epistémica’ no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno que ha sido forcluida por el poder colonial y, sin embargo, es una tradición histórica diseminada en prácticas diversas.

Bibliografía:

- » BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI
- » CAGGIANO, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- » DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores
- » FOUCAULT, M. (1967). Los espacios otros (heterotopías) «Des espacesautres», Conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo y publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, octubre 1984, págs.30 oct. 2012
- » GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- » QUIJANO, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, 29, pp.11-21.
- » RANCIERE, J. (2007). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » SCHMELKES DEL VALLE, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica”, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.
- » WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y pensamiento* N° 46, Volumen XXIV, Universidad Javeriana, Colombia, pp.39-50.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Educación, deporte y trabajo

Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares



María Laura Diez, Gabriela Novaro y Francisco Fariña*

Preguntas comunes y espacio etnográfico compartido

Las investigaciones en las que se sostiene este texto se llevan adelante en un barrio históricamente asociado a población inmigrante (con presencia de población japonesa, portuguesa e italiana hacia mediados del siglo XX). A partir de la década del 70 comienza a confluir población proveniente de zonas rurales de Potosí, Bolivia, dando lugar una década más tarde a una barriada fuertemente identificada con ese país (Pizarro, 2007). Muchas de las personas con las que nos vinculamos se reconocen como bolivianas en ciertos espacios e interacciones, aun habiendo nacido en Argentina: “*el boliviano es boliviano en la sangre, haya nacido afuera o acá*”. Se trata de un barrio habitado por personas nacidas tanto en Bolivia como en Argentina¹, que mantienen relaciones fluidas con aquel territorio. Esta fluidez está dada por viajes realizados y/o períodos vividos en Bolivia, por la participación en espacios de representación socio-comunitaria asociados a “lo boliviano”, etc.

Como en otras localidades donde se nuclea población boliviana residente en Argentina, el barrio se configura como espacio social visibilizado a través de múltiples organizaciones sociales (Pizarro, 2009; Cantor, 2013). Desde fines de los 80 se hace visible un proceso de organización comunitaria iniciado mucho tiempo antes, que culmina con la conformación de la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE) en 1991, asociación civil en expansión que cuenta con alrededor de 1000 socios². Es una institución de importancia productivo-económica y con proyección política, en términos de representación local, en su interlocución con espacios de poder estatal y en sus vínculos con organizaciones de las localidades bolivianas de origen de sus socios. Actualmente es propietaria de un mercado concentrador y distribuidor de frutas y verduras de importancia estratégica por el movimiento económico que genera en la zona, un mercado de ropa con más de 600 puestos que funciona sábados y domingos, un predio polideportivo y un salón de actos. La presencia de las organizaciones se continúa en otros emprendimientos territoriales, como los vinculados a la construcción de “barrios

1. Si bien la población extranjera del barrio no parece superar el 12%, este porcentaje triplica las cifras nacionales de extranjería y duplica la provincial y la del municipio, (datos aportados por el INDEC, a partir de una consulta por Fracción, Radio y Manzanas realizadas). A nivel nacional se registra el 4,5% de extranjeros, el 6,03% a nivel provincial y el 5,38% de todo el partido de Escobar (censo, 2010). Estos datos deben ser consolidados y ampliados.

2. Esta cifra fue suministrada por referentes de la organización, quienes precisaron además que la misma se vio acrecentada durante el pasado año con la afiliación de alrededor de 400 niños.

* Proyecto: “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

privados bolivianos” (tal el caso del proyecto Cerro Rico o del Barrio Potosí). Se suman otras organizaciones de migrantes como una asociación de mujeres, nucleadas en torno a la gestión de recursos y mantenimiento de prácticas de socialización vinculadas a Bolivia (tejidos, comidas, festividades) y de alfabetización. En el barrio también existen organizaciones conformadas a partir de otros factores e intereses (locales partidarios, unidades municipales de gestión local, sedes de programas sociales, asamblea vecinal). En el tránsito por estos espacios es posible registrar situaciones de tensión, a propósito de episodios de violencia hacia la población boliviana.

Advertimos la relevancia que para las organizaciones de la localidad tiene la relación con Bolivia en los niños y jóvenes nacidos allá y que se han criado acá y en los denominados bolivianos de *segunda generación*. Hay una apuesta por la promoción de actividades deportivas (fútbol), expresivas-recreativas (caporales y otras danzas) y por la participación en prácticas productivas. Es evidente la marca de lo que se asocia a lo andino boliviano en celebraciones que conmemoran fechas significativas de la historia boliviana, en los nombres de negocios y calles, en símbolos como banderas, estandartes.

Los estudios sobre infancia y juventud indígena y migrante, han sostenido cómo en los desplazamientos, los jóvenes se integran en comunidades de práctica ligadas a la reproducción social, adquiriendo saberes vinculados a aspectos productivos, expresivos, el mundo de las escuelas y el reconocimiento étnico políticos de sus comunidades de pertenencia (Padawer y Diez, 2015). En el barrio se participa en prácticas que son consideradas como *propias* y permiten afirmar ciertas marcaciones identitarias. Decidimos profundizar en algunos ámbitos socio-comunitarios para avanzar sobre la transmisión de elementos de membresía, las estrategias identitarias, las demandas y expectativas construidas en torno a “la educación”. Abordamos aquí las distintas experiencias en ligas y torneos de fútbol y en el tránsito de los jóvenes entre las escuelas y el mundo del trabajo; reflexionamos también sobre el proyecto de creación de una escuela propia, vinculándolo a las distancias que las familias y organizaciones de migrantes experimentan con las escuelas comunes. Sin suponer discontinuidades, corresponde preguntarnos por la dinámica entre las experiencias formativas dentro y fuera de las escuelas.

Experiencias formativas en contextos comunitarios y escolares: prácticas deportivas y trabajo

1. Las ligas y torneos de fútbol como marcantes de pertenencia en contextos comunitarios³

La práctica del fútbol ocupa un lugar central en la vida social del “barrio boliviano de Escobar”, especialmente en virtud de las actividades que impulsa la Colectividad Boliviana de ese lugar. La relevancia del deporte no resulta sorprendente si se analiza la historia de esta institución, dado que, de acuerdo a numerosos testimonios, su surgimiento como organización se produjo a mediados de los ‘70 a partir de la promoción de torneos y encuentros de fútbol semanales. Así, en palabras de algunos socios “La Colectividad nació con el fútbol”.

En la actualidad, la organización posee un imponente campo de deportes, que es motivo de orgullo y una de las referencias más destacadas del barrio (junto con el mercado frutihortícola y la feria comercial de ropa). El predio, de alrededor de 10 hectáreas, cuenta con numerosas canchas reglamentarias, un quincho, buffet y un amplísimo salón para eventos donde tienen lugar importantes festejos, como el del día de la Independencia de Bolivia y la celebración del aniversario de Potosí. A través de una secretaría *ad hoc*, la dirigencia de la Colectividad invierte mensualmente grandes sumas de dinero en la organización de torneos y en el sostenimiento de una escuelita de fútbol a la que asisten

3. En este punto vinculado a la práctica deportiva, hacemos alusión al trabajo de campo en curso, iniciado en el barrio durante 2015, donde se sostuvieron entrevistas y charlas informales con referentes de la CBE, y se registraron diversos eventos deportivos y festividades.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

cerca de 200 chicos. Los fines de semana las canchas desbordan de jugadores y familiares que van a presenciar los partidos. Muchos vecinos dan cuenta de la importancia del polideportivo como lugar de esparcimiento y socialización, lo que explica el constante movimiento de gente que hace uso del lugar. Asimismo, estos vecinos afirman estar interesados en que sus hijos participen de las actividades del predio, viéndolo como un valioso ámbito de contención y creación de lazos.

La actividad futbolística en la Colectividad gira en torno a dos competencias principales. Por un lado, la institución participa de la Liga Escobareña de Fútbol, mediante un equipo que la representa ante otros clubes de la región. Los jugadores (en gran parte migrantes bolivianos) portan en su camiseta el escudo de la Colectividad, donde se lucen los colores de Bolivia. Esta simbología revela al fútbol como una arena que pone en juego procesos identitarios y fuertes marcaciones de pertenencia. Mediante la participación de su equipo representativo, la Colectividad refuerza procesos de unificación y consolidación de la identificación nacional. Sin embargo, resulta notable que este torneo despierta un interés moderado dentro del barrio. Dirigentes de la Colectividad y acérrimos seguidores del equipo se lamentan por el pobre acompañamiento del público e incluso por la dificultad para completar el plantel con miembros de la comunidad, lo que los obliga a convocar jugadores externos.

Por el contrario, los torneos internos que se organizan en ocasión del día de la Independencia de Bolivia y el aniversario de Potosí, tienen enorme convocatoria en la comunidad. En estos campeonatos, reservados exclusivamente para bolivianos (y sus descendientes), se enfrentan equipos organizados de acuerdo a las distintas regiones, poblados o cantones bolivianos de procedencia. Según testimonios, la adhesión a cada equipo está fuertemente asociada al mantenimiento de los lazos con las comunidades de origen, participando muchas veces padres, hijos y otros familiares en el mismo conjunto a lo largo de los años. En palabras del secretario de deportes de la Colectividad “La idea de este campeonato es esa, es para privilegiar lo comunitario más que lo competitivo, porque si no eso se pierde. Si no es por el deporte se iba a perder el sentido de comunidad”. Y agrega “yo me enteré de grande que era del Strongest, porque me enseñó un pariente, y ahora es algo muy importante para mí. Uno se emociona, siente amor por donde nació”⁴. Asimismo, según diversos testimonios, esta misma clase de torneos se siguen realizando en áreas rurales de Bolivia, al igual que en localidades con fuerte migración boliviana como Jujuy o Mendoza.

Estos procesos invitan a pensar el fútbol en la Colectividad no sólo como un medio a través del cual se expresaría una pertenencia hacia el exterior de la comunidad, sino también como un espacio educativo de enorme importancia hacia su interior. Esa importancia se desprende del peso crucial que la práctica de este deporte asume en la transmisión de referencias identitarias a las nuevas generaciones y en la creación de lazos comunitarios en un contexto de migración.

Como vemos, la práctica deportiva en el marco de la Colectividad Boliviana de Escobar presenta un campo fecundo para el análisis de los procesos identitarios, así como de la transmisión de saberes y prácticas “tradicionales” entre padres e hijos. Esta constatación nos dispara la pregunta, a profundizar en futuras indagaciones, de cómo estas mismas prácticas son abordadas por la escuela.

A modo provisional, podemos advertir que el currículum escolar de la provincia de Buenos Aires reconoce formalmente a la educación física como una materia que incide en la identidad y en la constitución subjetiva de los jóvenes, ya que conceptualiza la corporeidad como un espacio al mismo tiempo individual, social y cultural. Por supuesto, quien actúa como garante y punto de referencia en ese proceso de conformación identitaria de los estudiantes es el propio Estado Nacional, y esto se constata

4. Vale aclarar que este dirigente de la colectividad que en reiteradas ocasiones se define como boliviano, en realidad nació en Argentina, de pequeño se fue a Bolivia para volver a los 8 años.

5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior, Educación Física de 4to año*, La Plata, 2010.

incluso a nivel de la práctica deportiva. De acuerdo a la currícula, el propósito que persigue la enseñanza de juegos deportivos es promover la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la construcción de proyectos comunes” que favorezcan tanto su “inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía”⁵. La propuesta escolar contempla la práctica de juegos deportivos como metáfora para el aprendizaje de las reglas del juego democrático y ciudadano.

Si bien el estado incipiente de esta investigación nos impide hacer aseveraciones terminantes, consideramos necesario preguntarnos hasta qué punto la práctica deportiva en el ámbito de la Colectividad pone en juego procesos identitarios que exceden o contrastan con los sentidos con que la escuela aborda estas mismas prácticas. En esta etapa de la indagación, el fútbol tal como se lo practica en las horas de educación física se nos presenta desprovisto de los significados con que las mismas prácticas están cargadas en el ámbito de la Colectividad. Esos sentidos diferenciales remitirían, como hemos visto, a la transmisión intergeneracional de referencias identitarias y a la socialización de los niños y jóvenes en el marco de un colectivo migrante que busca solidificar los lazos comunitarios. Consideramos que es necesario seguir analizando la posibilidad de que estas diferencias generen y acrecienten distancias y tensiones con las instituciones del Estado Nacional.

6. Muchas de las reflexiones en este punto se sostienen en el trabajo iniciado en 2015 en las dos escuelas secundarias que se localizan en el barrio. Participamos en espacios de aula, actos, actividades abiertas a la comunidad, charlas con directivos, docentes, auxiliares y estudiantes. Consideramos también aspectos relevados en el intercambio con miembros de la colectividad y referentes de intervenciones estatales en la localidad.

2. Educación y trabajo en contexto de disputas identitarias⁶.

Las concepciones sobre trabajo nos enfrentan al análisis de un aspecto de la vida social sobre el que se debate mucho, con frecuencia desde interpretaciones simplificadas. Es un desafío abordar su asociación al tránsito de jóvenes y niños por espacios comunitarios y su participación en prácticas domésticas, en un contexto de debate entre posiciones abolicionistas y regulatorias. Sin desconocer condicionantes estructurales, proponemos pensar el *trabajo* en términos de clivaje étnico-nacional, para profundizar en la especificidad de las relaciones sociales (Diez, en prensa; Padawer 2011).

7. Población de adolescentes y jóvenes del barrio que sostienen el trabajo más pesado y peor remunerado. Vale aclarar que la participación de los jóvenes en espacios productivos y comerciales no se reduce a esta actividad.

Cynthia Pizarro (2007) reconstruye la trayectoria sostenida por los socios fundantes de la CBE, dando cuenta de la centralidad de las *redes sociales* locales, regionales y transnacionales en los emprendimientos existentes. Su trabajo es un punto de partida para abordar la compleja articulación entre dimensiones étnicas-nacionales y de clase, en las relaciones de ayuda-trabajo y paisanaje, y permite sostener una caracterización del barrio y sus emplazamientos productivos-comerciales, como enclaves de economía étnica. Se debate la integración económica y la explotación laboral, tópicos que no terminan de abarcar la complejidad de las relaciones laborales como prácticas sociales atravesadas por aspectos políticos y culturales. En el sector de jóvenes changarines del mercado⁷ que etnografió, encuentra significados distintos entre argentinos y bolivianos. Sostiene en términos comparativos que entre los primeros predominan las identificaciones de clase, mientras en los segundos priman las lealtades étnicas. Más allá de la infinidad de matices y variables a considerar, esas distinciones señalan formas de concebir el espacio laboral y proyectar identificaciones, tal como hemos advertido en nuestro reciente trabajo de campo: el tipo de relaciones laborales que se establecen, el acceso a cargos directivos y a los “puestos de venta” en la feria y el mercado, están atravesados por lazos de filiación, genealogía migrante y *cantones* de origen. Aunque las asimetrías son marcadas, la pertenencia-adscripción habilita a quienes acreditan ser bolivianos “de sangre”, el acceso a un sistema de protección, a un espacio de sociabilidad y acceso al trabajo.

La discusión sobre trabajo infantil y juvenil alude a trayectorias de vida y territorios atravesados por la desigualdad, pero es indudable que adquiere significados plurales entre miradas punitivas y otras que destacan aspectos positivos asociados al *trabajo*

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

y su relación con la trayectoria escolar. Para reconstruir estos múltiples significados, es necesario poder movernos entre los registros de la colectividad y de la escuela. Un miembro joven de la CBE nos decía:

“El rol de los jóvenes (en la colectividad) es muy importante. Los padres han invertido en la educación de sus hijos. Y eso que nos dieron tenemos que devolverlo, tenemos una responsabilidad, eso es cultural, haciéndonos cargo. Mi padre siempre trabajó en el campo. Para mí era normal yo llegaba de la escuela y me iba a trabajar al campo, siempre la quinta y el estudio. Nuestros padres nos inculcaron la cultura del trabajo. Para nosotros lo natural, lo normal es el trabajo y el estudio, no es extraño trabajar, no existe explotación infantil, es natural trabajar con la familia, no cabe en mi mente “mi papá me explotó”, no nos parece mal, nos parece natural (Registro colectivo, 2016).

La transmisión de valores asociados a concepciones de persona educada, la trascendencia en los hijos, se debate en el transcurrir por las distintas edades de la vida y en la posibilidad de alcanzar la movilidad social (cuestiones que se vinculan al logro de ciertas posiciones económicas y también a la profesionalización de los jóvenes). Como preocupación de los sectores populares, se conjugan condicionamientos relacionados a la reproducción doméstica, a la continuidad de prácticas en el seno familiar, a la disposición de los jóvenes en relación al esfuerzo y al trabajo, así como al logro de posiciones socialmente valoradas, a la titulación de carreras técnicas y universitarias, a las cuales las generaciones anteriores no tuvieron acceso. Una dirigente sostenía que la mejor herencia que puede dejarse a los hijos es asegurar la continuidad de los estudios: *“yo no les dejo casas de herencia, les doy el estudio. Y que no trabajen, porque cuando empiezan a trabajar les gusta la plata y abandonan el estudio”*. Sin embargo, otro referente destacaba la importancia del esfuerzo, el valor del trabajo desde jóvenes y la preocupación consciente y colectiva por evitar el *ocio*. Desde este punto de vista, el trabajo no sería considerado como una práctica que compite con la escuela (o la condición para discontinuarla), sino una actividad formativa “que forja el carácter”:

“es un tema que se discute mucho, hay dos posiciones, para algunos está bien, por la práctica, para aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor, si no trabajan algunos chicos toman, están jorobando o en la droga. Allá en Pancochi (localidad rural de Potosí) cuando un chico hace una macana “vaguea, no trabaja” se llama al padre, se habla con el curaca y se castiga al padre. Nadie nace delincuente, los jóvenes llegan a eso por la falta de trabajo.” (Registro colectivo, 2015)

Las apuestas de los adultos por los trayectos escolares largos, conviven con las expectativas respecto de la *responsabilidad*, el *respeto*, la *disposición al trabajo*, como dimensiones clave en las relaciones entre generaciones, reconocidas como “*valores culturales*” a sostener en la educación de los hijos, frente a los riesgos que imprimen otros espacios formativos: *“la escuela, el colegio, a veces te tiran para otro lado, la mala educación en la calle, la mala junta, en algún porcentaje nos afecta a todos”*.

Decíamos que la participación en prácticas que son consideradas como *propias*, permiten afirmar marcaciones identitarias (o sostener ciertas barreras interactivas). Nos preguntamos por la dinámica entre las experiencias formativas, cuando los jóvenes transitan las escuelas. En los intercambios sostenidos con grupos de adolescentes y jóvenes en contextos escolares pudimos reconstruir espacios y prácticas referidas por ellos como parte de sus experiencias productivas, comerciales y domésticas que sostienen junto con la escolar. Mencionaron con cierta regularidad la participación diaria o durante los fines de semana en comercios (en verdulerías, puestos de venta en Escobar, en los mercados y en la feria de ropa), en viveros y quintas de la zona, en el cuidado de hermanos y sobrinos pequeños. En general refieren participar en espacios familiares, en los que han ido incluyéndose gradualmente, aunque en algunos casos

se mencionan experiencias de trabajo fuera del ámbito familiar, que traen ventajas y desventajas (como mayor autonomía con el dinero pero también más exposición a situaciones de explotación).

En las escuelas secundarias hay una mirada reiterada sobre sus estudiantes, como jóvenes que trabajan o combinan la jornada escolar con actividades laborales y/o domésticas, atravesados progresivamente por el fantasma del “abandono” de estudios e intensificación de la jornada laboral (“*la mayoría trabaja, yo no conozco chicos que hayan seguido estudiando y se hayan recibido*”, afirman algunos docentes de una de las escuelas). Se trata de escuelas con orientación en “Economía y Administración”, en un caso, y en “Ciencias Sociales” en otro. La elección de una u otra no parece sostenerse principalmente en sus planes de estudios⁸, aunque en el primero, la orientación comercial es considerada en continuidad con las actividades que desarrollan los jóvenes junto a sus padres, en el mercado o en pequeños comercios de venta.

Hubo un proyecto de creación de una orientación agropecuaria en esta escuela, que no prosperó, en cambio sí existe un proyecto de revisión del régimen académico, para que algunos estudiantes que no “pueden asegurar la asistencia regular” no dejen los estudios: “*vos ves que salen a las 12 y se van a la feria de Escobar, o a relevar a los padres en la verdulería, la feria, el mercado. Algunos se van a la feria de Maquinista Savio, a alguna verdulería, también hay chicos que trabajan en los viveros, otros cuidan a los hermanos, hacen la comida*” (Registro Escuela, 2015).

En una clase de la materia “comunicación” registramos este diálogo minutos después de que el docente preguntara quienes trabajaban y tres chicos levantaran la mano:

Docente: ... *ustedes vienen a la escuela, hay chicos que no, ustedes lo ven en el barrio, ¿es lo mismo venir a la escuela que no venir?*

Alumno: *un pibe que nace siendo pobre no tiene otra que laburar*

Docente: *Puede estudiar y trabajar, pero no va a ser lo mismo*

Alumno: *El que tiene que bancar la casa deja de ser un adolescente*

Estas experiencias son asociadas tanto a la “explotación”, desigualdad en una sociedad de clase, “falta de cuidados por parte de los adultos” y búsqueda de “autonomía en los jóvenes”, como a la responsabilidad y solidaridad intradoméstica asignada a la “población boliviana”. El problema para algunos docentes es que “*están cansados y terminan perdiendo interés por la escuela*”. Sin embargo, aun cuando las ocupaciones extraescolares de los jóvenes parecen tensionarse con la escuela, algunos discursos distinguen “*trabajo y colaboración en tareas domésticas*”, más aún cuando las actividades son vistas como prácticas asociadas a un repertorio cultural “boliviano”. Un directivo nos decía:

“hay una cosa dignificante del trabajo, la familia colabora, todos colaboran, cada uno con su rol, ¿por qué está mal?” “para ellos es visto como natural, los chicos tienen responsabilidad en la casa, si ven que los padres trabajan, colaboran con las tareas domésticas, cuidan a los hermanos, ayudan en el negocio, no como los nuestros que a veces ni la cama hacen”, “está mal si no viene a la escuela” (Registro Escuela, 2015).

Se valora lo registrado como “disposición al trabajo”, inculcación de “responsabilidades en los niños” y se señala la preocupación que las familias traen a la escuela cuando los hijos “se empiezan a portar mal, se argentinizan”, “te dicen ‘lo mando a Bolivia’”.

El tema es amplio y nos convoca a seguir pensando en la posibilidad de diálogo entre saberes, espacios de producción de conocimientos y de práctica, y en la especificidad de los procesos de identificación en contextos migratorios.

8. No siempre los estudiantes eligen la escuela considerando como variable principal la orientación de la misma, en muchos casos recién terminan de conocerla cuando transitan los últimos años. Se juegan el prestigio social construido por ambas, desde el nivel primario, la infraestructura, la historia de cada institución y la posibilidad de obtención de vacantes, entre otras cosas (Novaro, 2015). También hay que considerar que el proceso de conformación de la Nueva Escuela Secundaria, con la respectiva definición de orientaciones para el segundo ciclo, ha sido relativamente reciente.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

La propuesta de una escuela propia: ¿alternativa a la distancia entre la escuela, las familias y organizaciones o nuevas formas de fragmentación educativa? ⁹

En las prácticas de fútbol y trabajo a las que nos hemos referido es posible suponer distancias significativas entre las experiencias familiares y comunitarias y las escolares. También se advierten continuidades y articulaciones. En diversos aspectos de la vida escolar encontramos manifestaciones de estas distancias, pero también registramos la presencia de la forma, estética y estilos escolares, en las prácticas sociales cotidianas: las imágenes barriales y escolares, las banderas con las que se supone los niños se identifican, los relatos sobre el pasado transmitidos en contextos festivos en uno y otro espacio (Novaro, 2015).

En los integrantes de las organizaciones y familias del barrio, un aspecto muy enfatizado de diferenciación con la escuela argentina es el actitudinal, asociado a cierta expectativa de mayor disciplina en la escuela y a la imagen del *niño boliviano*, como más respetuoso de la autoridad adulta que el argentino. Vimos en el punto anterior como estas concepciones están presentes en los sentidos asociados al trabajo de los niños y jóvenes. Podríamos asociar estas expectativas a ciertos rasgos de afirmación de la jerarquía de las generaciones mayores, pero es necesario advertir que las mismas se sostienen también en proyectos de continuidad en la transmisión de una forma de ser asociada a *lo boliviano* en los niños que se han criado en Argentina. Se fortalecen además en el recuerdo de las escuelas bolivianas: *“alla (en Bolivia) la escuela es más ordenada, hay más respeto, valoran más el estudio”* (padres migrantes con hijos en ambas escuelas)¹⁰.

El registro de estas distancias, la compleja situación de las escuelas del barrio, las limitaciones para el diálogo y escucha y la alta valoración de lo escolar entre la población migrante, seguramente operan dinamizando la iniciativa de generar espacios escolares *proprios*.

En las organizaciones de migrantes con las que realizamos la investigación esta es una iniciativa explícita que registramos en los primeros diálogos en el año 2010 y no dejó de estar presente en las charlas recientes. Se alude recurrentemente a ella, se la discute en asambleas, se realizan planteos. Diversos integrantes y dirigentes de la Colectividad y la Asociación de Mujeres expresaron en contextos muy diversos (intervenciones espontáneas en reuniones, charlas y entrevistas) el deseo de construir una *escuela boliviana*. Reiteradamente nos mencionaron el momento en que se discutió una propuesta del Ministerio de Educación para pagar los sueldos docentes y que la escuela funcionara en terrenos de la Colectividad. Esta propuesta no se aceptó.

“yo fui que defendió el proyecto para que sea nuestro, no dependiente de Buenos Aires, sino de nuestra entidad. Los socios lo aprobaron, donde no haya intereses políticos de turno ni dinero del Estado. Todo nuestro. Privado de la entidad, no por bandera política (referente de la Colectividad, registro Diez-Novaro, 2016)

“que la comunidad boliviana pueda tener una escuela propia, sin necesidad de acudir a escuelas de otros, donde se aprenda el quichua y se transmita que el imperio inca está vivo” (registro colectivo 2015)

El tema fue planteado en numerosas asambleas de socios de la Colectividad, pero al día de hoy sigue sin resolverse y siendo motivo de división entre quienes apuestan por un establecimiento privado que les permita mantener mayor autonomía, y quienes dudan de la viabilidad de esta propuesta y entienden que la institución debe ser pública. Estos debates dan cuenta de la forma de concebir la escolaridad y la relación con el Estado. Durante el año 2016 volvieron a plantearse las discusiones por el uso de terrenos recientemente adquiridos por la Colectividad.

9. Las observaciones de esta sección se basan fundamentalmente en el registro de reuniones en las organizaciones y en el diálogo con mujeres de la asociación de migrantes, con referentes de la Colectividad y con docentes de las dos escuelas primarias públicas del barrio. Estos registros abarcan del año 2010 al 2017.

10. Similares expresiones se registraron en escuelas de otras localidades de Buenos Aires. Esto no impide que muchos padres también valoren la afectividad y el trato personalizado de muchos maestros en Argentina.

Teníamos el proyecto pero se cortó...en el futuro pensamos usar una parte para el Polo Educativo y el polo de Salud. Aspiramos que haya aimara, quechua, inglés, portugués.... tenemos la idea de hacer una escuela y un jardín, pero eso es a largo plazo (registro colectivo, 2017)

Es interesante considerar que distintos funcionarios educativos evaluaron críticamente y como una confirmación del carácter “cerrado de los Bolivianos” la resistencia de la CBE a crear una escuela pública en sus terrenos. En la entrevista con el director de una de las escuelas secundarias nos decía hace unos años:

Ahora estamos teniendo mejor relación con la Colectividad, nos prestaron el edificio para un acto. Eso antes era impensable. Yo ahora quiero ver porque están haciendo un barrio cerrado y por una ordenanza municipal tienen que dejar espacio para la municipalidad, eso podría usarse para una escuela¹¹ (Registro 2011)

11. Vale aclarar que los terrenos de los barrios cerrados, no son, hasta donde sabemos, propiedad de la Colectividad.

Recientemente una alta funcionaria educativa comentó: “*Los de la colectividad no cedieron los terrenos para una escuela*” (Registro conjunto, 2017). Ese comentario se refiere al intento de que la creación de una de las Nuevas Escuelas Secundarias del barrio, se concretara en un sector del Predio Polideportivo de la CBE. Un directivo nos señalaba que

“había un proyecto escrito, con toda una fundamentación. Se quería crear una escuela agraria, agrotécnica o escuela secundaria rural y desde la colectividad también había interés por participar en el armado de la escuela, que la escuela estuviera asociada a la colectividad”, sin que ello implicara ceder la propiedad del terreno, “había mucha desconfianza” (Registro 2015).

Ya sea que provengan de la Colectividad o de alguno de sus referentes, se manifiesten en la opción por lo público o lo privado, acentúen lo boliviano, lo andino o incluso alguna orientación religiosa (tal como también registramos en proyectos recientes de miembros de la CBE), las distintas iniciativas de creación de una escuela propia refieren a ciertas cuestiones comunes. Como decimos en textos anteriores, estos proyectos deben ser vinculados con los modelos de sujeto y de socialización en tensión y hablan de la preocupación por la transmisión de *una forma de ser* asociada a *lo boliviano*. Están señalando un posicionamiento de la población migrante con relación a la educación y la escuela como espacios de continuidad y de transmisión de las referencias nacionales a las nuevas generaciones. Al realizarse desde posiciones que en cierta medida refuerzan los lugares jerárquicos de autoridad entre adultos y niños, estas expectativas deben ser también leídas atendiendo a las relaciones intergeneracionales que caracterizan el contexto. En definitiva, deben ser vistas en su complejidad evitando tanto su idealización como su condena. Asimismo, creemos que sigue siendo necesario seguir de cerca estas iniciativas sabiendo que las mismas pueden resultar tanto en proyectos de autonomización de dispositivos de imposición del Estado en la formación de las jóvenes generaciones, como en procesos de diferenciación que terminan en situaciones de mayor fragmentación educativa. (Novaro, 2014)

Reflexiones finales

Considerando la preocupación de las familias y organizaciones del barrio por la transmisión de referencias de identificación a las jóvenes generaciones, hicimos referencia a la participación de los niños y jóvenes en las ligas de fútbol y en prácticas vinculadas a actividades productivas.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado hace evidentes ciertas continuidades en la búsqueda de articulaciones entre las propuestas escolares y las actividades vinculadas a prácticas productivas, expresivas, deportivas y recreativas: en el intento de creación de una escuela agrotécnica y el sostenimiento de una orientación vinculada al campo de experiencia de los jóvenes, o en la propuesta de una escuela propia que transmita “la cultura y la lengua”.

Quedan abiertas muchas preguntas sobre las apuestas por formas y espacios de formación y transmisión identitaria a las generaciones jóvenes, frente a procesos activos de colectivización. El registro de propuestas que implican autonomización de dispositivos estatales, hace visibles distintas construcciones de sentido sobre el sujeto educado y educable, y sobre la escuela. Al mismo tiempo queda resonando la inquietud sobre los efectos de iniciativas que, fundamentadas en la búsqueda de diferenciación, se constituyan en propuestas que profundizan la segmentación educativa.

Bibliografía:

- » CANTOR, G. (2013). Entramados de clase y nacionalidad: Capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires. *Migraciones Internacionales*, Vol. 7, Núm. 1, Enero-Junio 2013.
- » DIEZ, M. (en prensa). Experiencias interculturales de vida de los jóvenes: reflexiones sobre estudiar y trabajar en contextos migratorios. En M. A. Rodríguez y S. Aguilera (comp.) *Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Cotidiana*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- » FARIÑA, F. (2016). Deporte e identidad en un colectivo de migrantes bolivianos. *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N°10, octubre, Buenos Aires.
- » NOVARO, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, Noviembre de 2014, pp. 157 a 179.
- » NOVARO, G. (2015). Imágenes y relatos del pasado y el presente: educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires. *Cadernos Ceru*, Vol. 26, N° 1, Centro de Estudios Rurales y urbanos. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas. Universidad de San Pablo, Brasil, pp. 137-151.
- » PACECCA, M. (2013). *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- » PADAWER, A. (2011). ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbya en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En: Novaro, G. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- » PADAWER, A. y DIEZ, M. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII*, N° 35, 2015, pp. 65-92.
- » PIZARRO, C. (2007). Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la Colectividad Boliviana de Escobar. *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos* N°63, Buenos Aires, CEMLA, pp 211-243.
- » ----- (2009a). Organizaciones de inmigrantes bolivianos en áreas periurbanas argentinas: Entre la demanda contra discriminación y la reproducción de la subalternidad. En "Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos", Río de Janeiro, 11 al 14 de junio.
- » ----- (2009b). Espacios socioculturales "bolivianos" trans-urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Temas de Patrimonio Cultural* N° 24: Buenos Aires Boliviana. migración, construcciones identitarias y memoria. Buenos Aires : Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. p. 37-52

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué formación para qué interculturalidad?

Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada



Beatriz Gualdieri y María José Vázquez*

Partimos de una experiencia que se lleva a cabo desde hace más de 15 años (1999) en el marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu), articulando siempre con diversas instituciones, organizaciones, movimientos sociales etc. Hablamos desde un trabajo sostenido e ininterrumpido de intervención en la realidad educativa, en contextos con presencia indígena y diversidad de grupos identitarios, un proyecto integrado y dialéctico que entreteje extensión, investigación y docencia en la educación superior.

Nuestras acciones conllevan la producción de nuevos conocimientos, que retroalimentan prácticas y reflexiones considerando la diversidad sociocultural en tanto inherente a los procesos educativos y a la sociedad en general. Es así que venimos realizando un camino constante de investigación direccionado a la construcción de conocimiento situado a fin de aportar nuevas miradas a la teorización, planificación y práctica en el campo sociopedagógico.

Ante el desarrollo incipiente, tanto de la implementación como del análisis de las condiciones concretas de “lo intercultural” donde se inscriben las propuestas de educación en nuestro país, entendimos necesario realizar indagaciones tendientes a sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores, mediante lecturas problematizadoras de la realidad desde tiempos y espacios cotidianos.

En nuestra práctica docente, sea en las asignaturas curriculares para las carreras de grado de la UNLu o en los cursos y talleres de extensión, nos confrontamos con la exigencia de revisiones y redefiniciones continuas, desencadenadas por los propios espacios heterogéneos y multidimensionales¹ en que se desarrollan nuestras prácticas. La producción de nuevos conocimientos, resultados de preguntas y problemas generados en la experiencia, nos permite profundizar, redireccionar, modificar, retroalimentar etc. el recorrido que venimos realizando.² En tal sentido, si apuntamos a la constitución de sujetos que, desde la potencialidad de su cotidianidad y sus propias

1. Los colectivos con quienes venimos trabajando están constituidos, entre otros, por docentes de diferentes modalidades, niveles, formaciones, áreas curriculares; integrantes de diferentes pueblos originarios, con diversas formaciones e inserciones en el sistema educativo y comunitario; miembros de distintos colectivos identitarios y comunitarios; delegados sindicales; estudiantes de nivel superior; agentes estatales, etc.

2. Nuestras producciones pueden ser consultadas en nuestro sitio (cf. <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/4>).

* Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu)...

relaciones sociales, puedan ser capaces de “leer posibilidades a partir de sus propias limitaciones históricamente condicionadas” (Zemelman, 2011:132), la experiencia nos interpela: ¿qué concepto de formación tenemos? ¿desde dónde concebimos los problemas y construimos conocimiento? ¿qué formación para qué interculturalidad?

Los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos vienen atravesando nos llevan a revisar críticamente la idea de “formación”, que en educación sigue estando muy atada a la concepción de “dar forma” a un único sujeto social, el ciudadano del Estado Moderno, deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir.

El desafío que nos planteamos es la construcción de conocimientos que, para su desarrollo, requieren de las dimensiones plurales de la realidad (social, política, económica, cultural, lingüística, etc.) y del sujeto que actúa en contexto. Y es aquí donde se originan dos inquietudes: ¿cómo verse a sí mismo en el contexto y reconocer el contexto en sí mismo?, ¿cómo dejar de ver la realidad como algo externo, ajeno, ya dado, de lo que no se es parte?

Reconocemos la existencia de una tensión entre conocimientos restringidos a objetos y conocimientos contruidos desde una necesidad de sentido, despegados de la óptica de análisis centrada en la relación sujeto-objeto que nos puede llevar a la idea de objetividad como externa, “... sin incorporar al sujeto, la dimensión existencial del conocimiento que implica a la realidad no como objeto, sino como contorno, esto es, como lo historizable que permite al sujeto ampliar su subjetividad” (Zemelman, 2005:84).

Temas como diversidad-identidad-cultura-conocimientos, que son constitutivos de nuestra praxis, dejan de ser externos para recuperar al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades (emocionalidad, intuición, prefiguraciones imaginativas, etc.), sin restringir el acto de conocer a las funciones cognitivas propias del entendimiento analítico.

Nuestro recorrido nos plantea nuevas necesidades y formas de concebir la disociación del pensar y el hacer, poniendo en jaque la oposición teoría – práctica, la división, separación, independencia entre estas dos entidades fundamentales de la producción de conocimiento. “Es desde esta perspectiva que en nuestro proceso fuimos entramando la docencia y los Encuentros realizados desde la extensión, momentos importantes para ir construyendo un diálogo teoría-realidad, docentes-estudiantado, impresiones-concepciones... rupturas necesarias de un aprendizaje colectivo y autónomo, una forma de pensar que aspira a con-mover nuestra propia cotidianeidad y prácticas (simbólicas y materiales), originando una lógica de razonamiento que permita situarnos ante la realidad.” (Gualdieri y Vázquez, 2016:8).

En este momento el eje de nuestra investigación está en la identificación y análisis de núcleos problemáticos para la formación crítica intercultural en las dimensiones lingüística y cultural, en tanto recortes didácticos que en las prácticas de la enseñanza significan situaciones complejas y con dificultades de resolución.

Algunos de los núcleos problemáticos que identificamos son:

- » *La idea de homogeneidad en las concepciones sobre “cultura” y “lenguaje”, que invisibiliza la red de sentidos que implican, naturalizando la cultura hegemónica y deslegitimando el uso lingüístico, y con ello a los sujetos.*
- » *Las ideologías normativas, que ocultan la heterogeneidad y dinamicidad de los fenómenos lingüísticos y culturales naturalizando un modelo ideal, universal, único, “normal”.*

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

- » *Las concepciones estáticas*, que resultan en la dificultad para comprender los cambios en las nuevas generaciones y/o los nuevos contextos como transformaciones inherentes al movimiento propio de lo cultural y lo lingüístico.
- » *La reducción del lenguaje a la escritura*, apuntalada desde el énfasis que otorga el sistema educativo al aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura, naturalizando ciertos supuestos (escritura como transcripción de la oralidad, variedad estándar escrita como “lengua verdadera”, escritura como conocimiento, etc.), “verdades” construidas a través de representaciones y discursos que ocultan el papel complejo de la escritura en las sociedades, en tanto elemento cultural.
- » *Las relaciones entre lenguas y culturas particulares*, frecuentemente concebidas como una ecuación fija que enmascara la naturaleza dinámica y cambiante de las culturas y de las lenguas, así como del vínculo entre ambas, ocultando que los cambios no son ni paralelos ni simultáneos y que interactúan complejamente con las relaciones de poder.

Entendemos que el lenguaje y la cultura cumplen un rol social primordial, por su papel constitutivo de las identidades de grupo, como elementos que moldean nuestra percepción de la realidad y como constituyentes de toda acción comunicativa. Considerando que los procesos de construcción de hegemonía trabajan sobre las subjetividades en gran medida desde lo discursivo, cultura y lenguaje juegan un papel importante en la consolidación de la “matriz colonial”³ en tanto constituyen un lugar central de producción sociohistórica de sentidos, formas predominantes de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante. En tal sentido, entendemos que cultura y lenguaje son lugares de una necesaria deconstrucción crítica que permita otorgar sentido a lo que se ha dado en llamar “interculturalidad”.

3. Cf. Gualdieri y Vázquez, 2013.

Bibliografía:

- » GUALDIERI, B. y M. J. VÁZQUEZ (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.
- » GUALDIERI, B. y M. J. VÁZQUEZ (2016). Con el sujeto en el centro: una experiencia de docencia-extensión. Ponencia presentada a *V Jornada de Extensión del Mercosur JEM*, 19-20 mayo 2016, Tandil BA. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en línea: <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2016/05/centralidad.pdf>
- » ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos Editorial.
- » ZEMELMAN, H. (2011). *Los horizontes de la razón, III El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Docentes indígenas en el norte argentino: formación, interculturalidad y prácticas educativas



Silvia Hirsch, Adriana Quiroga, María Luisa Jalil y Adriana Serrudo*

El NESPI (Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas) del Instituto de Altos Estudios Sociales junto al CISEN¹ (Centro de Investigación Socioeducativo del Norte Argentino) de la Universidad Nacional de Salta con sede en Tartagal, realizan actividades de investigación, docencia y formación docente en el norte de la provincia de Salta y en la provincia del Chaco. Las temáticas de investigación que se han relevado y que se continúan se relacionan con los procesos de incorporación y formación de docentes indígenas y la implementación de la educación intercultural bilingüe en particular entre los wichí, guaraní, chané y tapiete del Departamento San Martín en la provincia de Salta y de wichí, qom y moqoit en la provincia de Chaco.

1. Integrantes del equipo del CISEN: Adriana Quiroga, María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil, Marcelo Soria, Catalina Huenúan

A partir del inicio de las ofertas de Formación Docente con orientación en EIB en la provincia de Salta en el año 2009 se han incorporado indígenas de varias etnias a estos Profesorados y a fines de 2014 se graduó la primera cohorte.

La formación en estos Profesorados plantea numerosos desafíos para los docentes y jóvenes indígenas, por un lado, su profesionalización permite una incorporación más integral a las instituciones educativas, por el otro, genera dificultades en cuanto a su preparación profesional y la posibilidad de implementar contenidos vinculados a la EIB. En este sentido, las investigaciones en curso están abordando estas situaciones emergentes y problematizando aspectos que empiezan a surgir a partir de la implementación de los mismos en la provincia, tales como los desafíos que plantea a la formación docente “común” la incorporación de contenidos y saberes “interculturales”, las metodologías propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas y el español como segunda lengua, la escasa disponibilidad de materiales pensados para la formación de docentes indígenas, entre otros.

Asimismo, se ha explorado el desempeño y desarrollo de una curricula intercultural bilingüe en las escuelas en las cuales se desempeñan dichos docentes, como así también se ha colaborado en talleres, encuentros y espacios de capacitación, intercambio

* Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas (NESPI), Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín y CISEN, Centro de Investigación Socioeducativo del Norte Argentino Universidad Nacional de Salta, Sede Tartagal.

y debate en torno a la práctica intercultural en el espacio áulico. Nos interesa en particular la inserción de los docentes indígenas en las instituciones educativas, su capacidad de incidir en las prácticas pedagógicas, los proyectos escolares y la relación con la comunidad en la cual se desempeñan. Asimismo, hemos explorado los procesos de investigación que han llevado a cabo los docentes indígenas y la elaboración de materiales didácticos y otros.

La formación docente en Argentina es un aspecto destacado en la historia del sistema educativo debido a su importante papel en el contexto de conformación del estado nacional y la formación de ciudadanía. Desde la Ley N° 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, la consolidación y expansión del sistema educativo estuvo basado en los principios de enseñanza universal, obligatoria, integral, gradual, laica y gratuita. Distintos autores sostienen que la creación del sistema educativo a partir de esta Ley formó parte de un proyecto de estado que pretendía mostrar una nación integrada, dentro de cuya visión la diversidad cultural era considerada una amenaza para el poder centralizado: el ciudadano ideal que este modelo promovía era muy diferente al de la mayoría de la población que habitaba el territorio.

En el caso de los miembros de comunidades indígenas, su formación o preparación como docentes no ocurrió en forma previa a su incorporación a las escuelas. Por el contrario, los primeros procesos tuvieron lugar como un modo de paliar la enorme brecha comunicativa entre los maestros no indígenas, hablantes de español, y sus alumnos indígenas cuyo dominio del español era precario y en ocasiones prácticamente inexistente. Esto se llevó adelante de modos diversos ya que en cada provincia se fueron configurando respuestas, tanto políticas como específicamente educativas, a las demandas de organizaciones y agentes indígenas involucrados que implicaron distintos modos de articulación y negociación.

De este modo, las configuraciones provinciales en torno a las relaciones establecidas con sus comunidades y los representantes indígenas fueron imprimiendo las características que asumiría en cada caso la presencia indígena en las escuelas y sus posibilidades de formación y legitimación pedagógica.

En la provincia de Chaco las propuestas de acceso a la docencia en las escuelas de miembros de las comunidades indígenas comenzaron a mediados de los 80 de la mano de las modificaciones y reclamos que dieran lugar a la nueva legislación indígena incorporada a partir de la reapertura democrática en el país de 1983.² Como un primer antecedente se ubica la creación del Centro Educativo Rural El Colchón –CEREC- en 1985 dedicado a la alfabetización de adultos donde se comenzó la práctica de contar en el aula con la presencia de algún miembro de la comunidad indígena a fin de acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En 1987 inicia sus actividades en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen –CIFMA- que tenía como objetivo primordial la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes –ADA-. Durante ese año se inicia la formación de la 1° Promoción de ADAs y se comienza a pensar además en las posibilidades de inserción, a través de cargos de planta docente, en las escuelas de la zona. Si bien la formación de ADAs fue un logro importante, la misma no habilitaba a sus estudiantes con un título docente por lo que sus tareas en las escuelas fueron reiteradamente puestas en cuestión. En 1996 considerando la necesidad de que los egresados del CIFMA tuvieran títulos habilitantes como docentes se inicia la formación de “Maestros Bilingües Interculturales” –MBI- por lo que, luego de 2 promociones de ADAs, y con la acreditación del CIFMA como Instituto de Formación Terciaria en 1994, se da inicio a esta formación para la Educación Inicial y la Educación General Básica en 1996. (Resoluciones N° 033/95, 116/95, Disposición N° 003/95). En el año

2. Ley 3258/87 modificada en 2001 De las comunidades indígenas, Capítulo III De la Educación y Cultura. Constitución de la Provincia del Chaco, 1994, Artículo 37. Ley General de Educación de la Provincia del Chaco 4449, Capítulo IV Educación Aborigen.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

2000 vuelve a modificarse en esta institución la titulación otorgada a los indígenas en formación, esta vez para adecuarse a las normas educativas nacionales, quedando desde entonces como “Profesor Intercultural Bilingüe para la educación general básica 1 y 2”.

A fines de la primera década del siglo XXI surgieron a iniciativa de las propias comunidades indígenas propuestas de formación docente “intercultural bilingüe” que a diferencia de las anteriormente citadas contemplan a la formación docente con un currículo propio y gestionado por y desde las mismas comunidades indígenas de la provincia: Complejo de Educación Superior Bilingüe Intercultural, Pampa del Indio, Centro de Educación Superior Bilingüe Intercultural, Nueva Pompeya, Centro de Educación Superior Bilingüe Intercultural Moqoit Villa Ángela y Colonia El Pastoril, Centro de Educación Superior Bilingüe Intercultural Barrio Toba, Resistencia.

La provincia de Salta contó a partir de 1984 con lo que se denominó una “experiencia piloto” en el marco de un proyecto de regionalización educativa donde la propuesta a la que se aspiraba era la de “educación bicultural”. En 1986 se incorporó en las escuelas con población indígena el cargo de Auxiliar Docente Aborigen a través de la Resolución N° 1424 S.T. Expte. N° 6.155.675/86 del entonces Consejo General de Educación. Los requisitos previstos para su incorporación fueron contar con 7° grado de la escolaridad primaria aprobado y el aval de la comunidad indígena. La figura del Auxiliar Bilingüe fue incorporada a las escuelas sin contar con una reglamentación o direccionamientos acerca de sus tareas, esto condujo a que sea la misma práctica la que fuera definiendo las mismas y a que, una vez consolidado el cargo, desde cada escuela se determinaran las características de la labor del mismo.

Algunos antecedentes de formación específica en Salta se dieron en forma de capacitaciones o formación en servicio de Auxiliares ya en desempeño de sus funciones en las escuelas. Entre los años 1995 y 1999 se llevó a cabo en la localidad de Los Blancos (Departamento Rivadavia Banda Sur) una primera experiencia de formación para el desempeño pedagógico del Auxiliar Docente Bilingüe que se vio frustrada debido a que la misma preveía una modalidad de internado que fue prontamente abandonada por los Auxiliares Bilingües. (Aranda et. al. 2004: 48).

Recién a partir de 2011 en la provincia de Salta se va a contar con propuestas de formación docente que contemplen a los miembros de comunidades indígenas como destinatarios a través de la oferta académica del “Profesorado para la enseñanza primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”. Esta oferta se compone actualmente de 8 sedes³ distribuidas en localidades que cuentan entre su población un importante porcentaje de población indígena. Si bien en un primer momento se pensó en la formación de los auxiliares bilingües que ya se desempeñan en las escuelas, la oferta de estos Profesorados se amplió a toda la población en condiciones de iniciar la formación docente debido a que “la realidad torna casi imposible contar sólo con alumnos indígenas en el nivel superior” (Trigo, 2011).

Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006, con la consideración de la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa y parte integrante del sistema educativo nacional y las transformaciones implicadas también en la formación docente, se sucedieron debates al interior de las propuestas formativas que consideraron la interculturalidad y el bilingüismo como ejes. Algunas de estas discusiones formaron parte en 2008 de las consideraciones volcadas en las Recomendaciones Curriculares para los Profesorados de Enseñanza Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe; otras se derivaron de distintos foros, reuniones y seminarios que tuvieron como actores a miembros de pueblos indígenas.

3. Depto. Rivadavia: IFD N° 6011, de Cnel. Juan Solá (Morillo), Municipio Banda Norte, N° 6049, de Rivadavia, Municipio Banda Sur, N° 6049, Extensión Áulica de La Unión, Municipio Banda Sur, N° 6050, de Santa Victoria Este. Departamento San Martín: N° 6029, de Tartagal. Departamento Iruya: N° 6023, Extensión Áulica de Isla de Cañas, N° 6023, Extensión Áulica de Iruya. Departamento Santa Victoria: N° 6023, Extensión Áulica de Nazareno.

Consideramos que estas transformaciones y debates acompañaron y configuraron los desarrollos que tuvo la cuestión en el país. De este modo, los interrogantes que pretendemos considerar en este proyecto surgen de esta situación preliminar y de los cambios y transformaciones que vienen ocurriendo desde inicios del siglo XXI en la intersección de la educación intercultural bilingüe como opción educativa y demanda indígena y la formación docente específicamente destinada u orientada a la población indígena.

La otra área de investigación la lleva a cabo el CISEN, que depende de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, y está dirigido en la actualidad por la Mg. Ana de Anquín, tomando como referentes en las líneas de investigación y extensión, por un lado, la quebrada del Toro y por el otro los pueblos originarios del departamento San Martín. En este espacio territorial parte del equipo CISEN, articula la actividad del centro con investigaciones avaladas por el CIUNSa (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta), dirigidos por la Mg. Adriana Quiroga.

Este equipo posee una trayectoria de quince años en investigaciones educativas con pueblos originarios, desde perspectivas diferenciadas. En la actualidad se encuentra investigando temas ligados a la Educación Intercultural Bilingüe en un proyecto sobre “Pedagogías interculturales como desafíos de construcción. La relación escuela y comunidad en demanda por EIB” (CIUNSa 2010/02), espacio investigativo que amplía y profundiza proyectos de investigaciones anteriores sostenidos por el equipo. Se propone como objetivo, en una primera etapa, documentar experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), focalizando la mirada en el diálogo y la colaboración sostenidos entre docentes y auxiliares docentes bilingües. Un segundo momento lo constituirá la construcción de “saberes interculturales” en un espacio de investigación colaborativo, formativo, a través de la sistematización de investigaciones producidas por intelectuales indígenas, las producciones de investigaciones realizadas por especialistas del campo social, que han trabajado desde perspectivas diferenciadas a los pueblos originarios de la región y la búsqueda de encuentros y tensiones con el “Currículum oficial”, corpus teórico que permitirá fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, aportando a la construcción de Pedagogías Interculturales. En términos metodológicos, se plantea una perspectiva cualitativa, colaborativa, formativa y de investigación-acción, con un estudio intensivo en dos escuelas con población originaria del Departamento San Martín (Provincia de Salta).

Ambos equipos han trabajado en conjunto en la organización de talleres y jornadas para docentes indígenas y no-indígenas. En estos espacios se profundizó en los contenidos del currículum “ñande reko” desarrollado para escuelas con población guaraní, en conceptos en torno a la interculturalidad y en la lengua guaraní. En septiembre de 2016 se llevó a cabo en la sede Tartagal de la Universidad Nacional de Salta, el I Encuentro Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe: Lengua, Cultura e Historia”. Dicho encuentro contó con la participación de expertos en EIB guaraníes del CEPOG de Bolivia, la Dra. Silvia Hirsch, y el equipo del CISEN.

Por último, cabe mencionar que a pesar de que las políticas públicas y el financiamiento son oscilantes, con períodos de ausencia y otras de mayor presencia; se sigue construyendo prácticas y espacios para el desarrollo de EIB con la activa participación de equipos de investigación universitario, docentes y directivos de instituciones escolares, estudiantes y docentes indígenas.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Saber hacer

La participación en actividades de reproducción social, en las dimensiones expresivas de la vida social y en la escuela



Ana Padawer, Laura Canciani, Julieta Greco, Lucila Rodríguez Celin y Alejandra Soto *

Hace ya algunos años venimos trabajando con una serie de proyectos individuales que confluyen en el interés por el conocimiento práctico, el “saber hacer” y sus implicancias en términos de identificaciones (entendidas estas en relación con las determinaciones estructurales de los sujetos tales como edad, género, posición social/clase y etnicidad). ¿Qué saben hacer los niños urbanos de clase media en Buenos Aires? ¿Qué los niños mbyà del SO misionero? ¿Qué los chicos de la colonia que ha nacido en la ciudad y luego trasladado recientemente a vivir en la chacra? ¿Qué sabe una madre encargada del invernadero? ¿O una chica que compite para ser “reina” de su escuela secundaria o de la Fiesta Nacional del inmigrante? ¿Una bailarina de flamenco del centro andaluz porteño? ¿Qué sabe hacer un antiguo tarefero devenido productor citrícola? ¿Qué sabe una militante social devenida funcionaria? ¿Un joven extensionista del INTA?

Sobre estas personas y sus trayectorias estuvimos escribiendo los últimos años, porque no se trata solamente de establecer qué saben sino como lo aprenden, en que contextos institucionales (especialmente la escuela, organismos técnicos y asociativos) y en que momentos de sus vidas, como se relacionan aquellos saberes asociados a la reproducción social de los sujetos con las dimensiones expresivas que también se dan en el cotidiano (fiestas, canciones, textos escritos). La intención es dar cuenta de un saber hacer del que los sujetos se van apropiando, al decir de E. Rockwell cuando se refirió a las experiencias interculturales de vida, a partir de recursos culturales objetivados.

Este “saber hacer” para “ser” nos han llevado a incursionar en el debate antropológico sobre la ontología del mundo social que se viene dando en estos últimos años, que a nuestro juicio implica una posición neo-relativista en torno a la clásica oposición entre el conocimiento escolar/técnico/academizado/universal y el conocimiento práctico/local/indígena. Con lecturas provisorias del perspectivismo, vemos un matiz importante respecto de la perspectiva decolonial y el indigenismo de los 70 (sobre los que también tenemos lecturas provisionales), ya que hay una pretensión holista/estructuralista en la primera corriente que determina cosmovisiones/mundos de experiencias más cerradas,

* Proyecto: “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

posturas dominantes y dominadas, y no le interesan (aunque puedan mencionarse como defensa a las críticas) las penetraciones, apropiaciones ni el contexto sociohistórico en que estos saberes se producen y reproducen.

Entendemos que el debate ontológico (cómo es el mundo social) se vincula con definiciones epistemológicas y metodológicas acerca de la producción de conocimiento que fueron debatidas más tempranamente (como la oposición entre positivismo y comprensivismo), pero a nuestro juicio lo que es interesante de este momento disciplinario es que el denominado “giro ontológico” pone nuevamente en el centro del debate la equivalencia de los saberes pretendidamente universales, codificados y academizados de la ciencia y la tecnología (las ciencias de los objetos), y los conocimientos prácticos, locales, implícitos y corporizados del sentido común (las experiencias sobre los objetos). Si bien el comprensivismo discutió con el positivismo planteando la continuidad entre sentido común y ciencia, reconociendo que los sujetos/humanos somos los que nos relacionamos y conocemos el mundo (que estamos siempre en vínculo con el), al mismo tiempo se validó como programa de estudios/corriente estableciendo una distinción ontológica entre el mundo natural y el social que de algún modo validó los dos “tipos” de conocimiento vinculados a “objetos” distintos (la explicación del mundo natural y la comprensión de las acciones en el mundo social), que en este momento se está discutiendo.

La pregunta sobre el “saber hacer” y su aprendizaje ha permitido recuperar aportes antropológicos de larga data: estudios etnográficos que reconocieron la participación de las jóvenes generaciones en la reproducción social de las familias en distintos contextos socioculturales e históricos, son ahora releídos para dar cuenta de las habilidades corporales, sociales y mentales que los humanos podemos adquirir, a muy temprana edad, si nos dan las oportunidades de participar en las actividades ligadas al auto-sostenimiento. El mero hecho de la distinción entre habilidades /conocimientos vinculados a lo corporal, lo social y lo mental conlleva debates conceptuales que se están renovando, por lo que las descripciones etnográficas, efectuadas desde aproximaciones teóricas funcionalistas, culturalistas, estructuralistas, materialistas, ecológico culturales y cognitivas, conducen a analizar la participación de niños y jóvenes en las actividades adultas, enfocando las maneras de aprender de los humanos a lo largo de la vida, así como la caracterización de lo que se aprende y sus consecuencias en términos de constituciones de los sujetos (posiciones estructurales e identificaciones), de modos muy distintos.

Estos trabajos de corte etnográfico han confluído de modo más o menos amigable con estudios históricos acerca de la infancia, estudios arqueológicos que reconstruyeron la participación infantil en actividades de reproducción social, de la antropología evolutiva que abordan los cambios biológicos ligados a actividades sociales, y con las teorías psicológicas del desarrollo que han procurado considerar el aprendizaje infantil desde las influencias biológicas y el papel del entorno. Es en el contexto de estos debates que David Lancy (2015) propuso, en un trabajo recientemente publicado, la idea de la infancia como fuerza de trabajo de reserva, suscitando una serie de debates acerca de los alcances de dicha afirmación. No es nuestra intención volver sobre ellos, sino intentar vincular estos avances conceptuales de la antropología en torno a las habilidades infantiles, sobre los cuales ya existe un consenso establecido, con la dicotomía que en las ciencias sociales históricamente ha distinguido entre el conocimiento práctico y el científico-tecnológico.

De manera general, la legitimidad de la escuela como institución de la sociedad moderna se ha asentado en un dispositivo organizativo que, en determinado momento histórico, ha separado al aprendizaje de los niños de las actividades adultas (lo que se ha denominado adiestramiento, la relación social entre un aprendiz y un experto): con

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

la promesa de la igualdad como trasfondo, la escuela ha ofrecido un conocimiento pretendidamente universal y abstracto, que se distingue del conocimiento particular y manual. Esta dicotomía ha sido discutida desde muchos puntos de vista, pero lo que nos interesa destacar y problematizar en sus alcances empíricos es que el “saber hacer” que los niños y jóvenes pueden lograr a partir de su participación en quehaceres cotidianos (y que ha documentado abundantemente la antropología), es un conocimiento tan situado como lo es el de las operaciones abstractas reclamadas por la escuela (o los organismos técnicos). Como lo ha demostrado Jean Lave, el problema no es tanto como “contextualizar” el conocimiento abstracto que la escuela pretendidamente enseña, sino reconocer la situacionalidad intrínseca de todo conocimiento (o lo que es lo mismo, lo abstracto de los conocimientos supuestamente prácticos y locales).

Esta oposición entre lo práctico y lo abstracto permite pensar la relación entre aprendizaje y trabajo que el planteo provocador de Lancy indirectamente evoca al aludir a las habilidades adquiridas en la infancia como reserva de la fuerza de trabajo, “acelerada” cuando las condiciones contextuales e históricas lo requieren: consideramos que debatiendo esta dicotomía la antropología puede contribuir a distinguir empírica y conceptualmente cuando los niños y jóvenes están aprendiendo sobre el mundo (con mayor o menor autonomía y “vuelo” abstracto), o cuando son incorporados obligadamente como fuerza de trabajo (donde la autonomía del trabajador está explícitamente cercenada en pos de la integración en un proceso productivo como “mano” de obra). Obviamente el problema no son las situaciones extremas de uno u otro lado sino los puntos medios, los grises.

En todo quehacer, en toda actividad humana, en toda práctica hay una serie de relaciones con el mundo que es aprendida, apropiada activamente a través de recursos culturales objetivados por quien la realiza. De hecho, la misma distinción entre sujetos y objetos, sus atribuciones de humanidad, son aprendidas y apropiadas (lo que remite al debate ontológico de la antropología reciente, ya mencionado). Lo que nos interesa es plantear que las formas de describir, explicitar esas relaciones con el mundo suelen estar verbalizadas (al menos parcialmente) utilizando el lenguaje y relaciones del sentido común, pero que está necesariamente articulado con ciertas jergas y relaciones conceptuales propias del mundo científico tecnológico, ya que es un mundo con el que convivimos todos los humanos contemporáneos, en mayor o menor medida. A esa reflexión verbalizada sobre una apropiación del mundo es a lo que, hace unos años, llamamos “traducciones de la experiencia fundadas en habilidades” (Padawer, 2014).

En distintos trabajos estamos abordando las objetivaciones ligadas al quehacer cotidiano, donde los niños conocen el mundo en tanto participan de actividades que han sido y son muy heterogéneas en el devenir histórico y social: nuestra idea es que para analizar el “saber hacer” evitando las dicotomías es posible si atendemos a las situaciones sociales e históricas en que los niños resultan garantía de reproducción social de las familias, y analizamos qué consecuencias concretas tiene esto en sus oportunidades educativas en otros contextos como la escuela, sin idealizarlas ni oponerlas simplícidamente. Por otro lado, analizar el “saber hacer” permite reconocer las potencialidades de la cría humana para relacionarse activamente con el mundo, efectuando tareas de complejidad física y cognitiva a etapas tempranas: debatir el patrón normalizador de los niños de clase media urbana escolarizados que, paradójicamente inhabilita crecientemente a las jóvenes generaciones en sus habilidades y autonomía, en pos de su “protección”.

Estas definiciones acerca del saber hacer de los niños evidentemente se pueden extender a los adultos, ya que el aprendizaje en los humanos es permanente. Esto es de hecho lo que fuimos haciendo, ya que comenzamos con un foco en los niños, los fuimos acompañando en su crecimiento y luego advertimos que, en los términos conceptuales en que estamos analizando el conocimiento, también se aplican a los adultos (de hecho,

la mayoría de los trabajos que abordan el adiestramiento -como Keller y Keller, Lave, etc.- o las habilidades -como Ingold- trabajan con adultos. Pero atender a los niños y jóvenes tiene su especificidad, justamente porque las edades de la vida, como construcción social e histórica a partir de una base biológica, tienen sus consecuencias.

Eso nos ha llevado a decir que “saber hacer” no es lo mismo que “tener que hacer”. Porque desde que se sancionaron internacionalmente las leyes de erradicación del trabajo infantil y protección del empleo juvenil, los estudios antropológicos que de una u otra forma abordaban la participación de los niños en las actividades de reproducción social adquirieron un nuevo giro. Estas regulaciones, que respondieron a luchas históricas por mejorar las condiciones de trabajo de los más vulnerables, tanto como a debates acerca del estatus de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, generaron posiciones abolicionistas y universalistas que pusieron nuevamente a pensar a nuestra disciplina. En ese sentido, las investigaciones que iniciamos en 2008 en contextos rurales del sudoeste de la provincia de Misiones tienen un trasfondo de debates públicos y políticos claro, donde nos hemos apoyado en el enfoque regulacionista del trabajo infantil para poder reconocer las dimensiones formativas en la incorporación de niños y jóvenes en los quehaceres vinculados a la reproducción social en el ámbito doméstico, entendiéndolas como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento.

Teniendo en cuenta una construcción histórica de identificaciones contrastivas, nuestro trabajo de campo nos ha permitido abordar como las “chicas y chicos de la colonia” van reconociéndose como “gente de la chacra”, mientras sus compañeras y compañeros de escuela y juego mbyà-guaraní se van definiendo como “gente del monte”. Estas identificaciones contrastivas hacen también a las relaciones de sociabilidad, en un contexto donde las fronteras étnicas tienen más de un siglo, pero se están transformando muy rápidamente por los cambios en la estructura social agraria, la influencia de los medios de comunicación (TV y redes sociales), las que influyen en las relaciones de amistad y parentesco, por cierto vinculadas con las actividades de reproducción social y formas expresivas de la vida social (Rodríguez Celin). Nos interesa subrayar cómo desde los primeros años la cría humana va asumiendo ciertas formas de habitar y conocer el mundo, en este caso el espacio rural, marcadas por distinciones étnicas, de género y de posición social, donde las identidades contrastivas se van reconfigurando acorde a las relaciones sociales que establecen en un contexto de transformaciones históricas en el espacio social agrario.

Si las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios, estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea. Estos cambios tienen lugar porque las experiencias formativas no constituyen una mera transmisión de conocimientos idénticos de una generación a otra a través de la imitación, sino que implican apropiaciones. En nuestro trabajo de campo pudimos ver que los aprendices “echan mano” de aquellos conocimientos que disponen quienes tienen la experticia en su entorno inmediato, en un proceso donde predomina la heterogeneidad dada por un sujeto que intenta participar de la actividad (al decir de Paradise y Rogoff), y no la homogeneidad de un sujeto que copia.

La cotidianeidad de quienes viven en espacios sociales agrarios del SO misionero transcurre en un entorno natural que está socialmente objetivado y del cual se pueden apropiar de un modo desigual; sin embargo, no pensamos en una correlación directa entre apropiaciones materiales y subjetivas/cognitivas, porque entendemos que mientras los niños, jóvenes y adultos aprenden quehaceres propios de las posiciones que estructuralmente ocupan en base a la división del trabajo, también atraviesan otras

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

experiencias que transforman el sentido de sus identificaciones étnicas, genéricas y su posición social: es de esa forma que una niña que tiene bajo su responsabilidad las tareas domésticas va aprendiendo de los varones como identificar ciertas plantas “perdidas” en la capuera (aunque su conocimiento es invisibilizado bajo la categoría de ayuda), o unos chicos colonos aprenden como cuidar a un coatí (relacionado simbólicamente con el monte, con tradiciones de conocimiento atribuidas a los indígenas), o una joven accede al espacio público (generalmente masculino) como dirigente social. En estos procesos ocupa un lugar especial la escuela (y luego los organismos técnicos) como espacio donde los sujetos a los que se atribuye un “saber hacer” o conocimiento práctico ligado a la experiencia del trabajo rural, acceden a una cultura legitimada socialmente, a un espacio institucional donde se aprenden “abstracciones” que les permiten “salir de la chacra”. En esta línea de trabajo estamos pensando en la vigencia de esta tensión entre el saber técnico y práctico, donde las EFAs e iEAs misioneras expresan una historia de debates acerca del currículum y organización de la escuela media rural, ya que en las mismas parece imponerse nuevamente la separación de lo abstracto y lo empírico, lo manual y lo intelectual, en espacios y docentes distintos (Canciani y Greco).

Finalmente, y en una línea de reflexión más reciente, estamos pensando en relacionar las identificaciones ligadas a las actividades de reproducción social con las dimensiones expresivas de la vida social, ya que allí encontramos estos mismos procesos de entendimiento acerca del mundo (“saber hacer” para “ser/identificarse con”) vehiculizados por el aprendizaje a través del cuerpo –gestos, movimientos, vestimenta y modos de intervenir/adornarse-. Si bien este es un tema clásico de la antropología, los estudios del cuerpo y el movimiento vinculados a las identificaciones (Citro) han abierto una interesante línea de trabajo que nos permite específicamente problematizar la cuestión del aprendizaje desde un quehacer expresivo. En este sentido, nos ha llamado la atención como ciertas formas institucionalizadas de relación (asociaciones vinculadas a colectivos étnico-nacionales, los mismos colectivos en su vida comunitaria/festividades) crean espacios formales e informales de aprendizaje ligados a formas expresivas como la danza, el canto, la intervención en el cuerpo (ciertos peinados o adornos corporales vinculados con la producción de ideales socio-culturales e históricos de belleza física), donde se reafirman y transforman “formas de hacer” que se enmarcan en tradiciones distintivas (Soto).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

El *mapuce kimvn* en la construcción de autonomía e interculturalidad



Alejandra Rodríguez de Anca, Jorgelina Villarreal, Ana Alves y María Cristina Valdez *

Como equipo de investigación (y a partir de un recorrido que inicia en proyectos hace más de 15 años atrás) asumimos a partir del año 2013, el desafío de ubicar el *mapuce kimvn*¹ (conocimiento *mapuce* enraizado en una lógica propia) como punto de partida de nuestro presente proceso de investigación y reflexión. En este sentido, nos propusimos abordar la emergencia (ancestralidad, vigencia y proyección) del *mapuce kimvn* y su relación con procesos interculturales. Nuestro interrogante central deviene, entonces, en la posibilidad de una epistemología y una pedagogía sustentadas en la cosmovisión *mapuce*.

Simultáneamente hemos ido avanzando en formas colaborativas e interculturales de conformación de nuestro equipo de investigación (y también de extensión), a partir de lo cual hemos revisado referentes teóricos y enfocado las temáticas a abordar desde problematizaciones conjuntas. De esta forma, entendemos que la posibilidad de una epistemología 'otra' y del enraizamiento de una pedagogía crítica, implican una decolonización del saber, por lo que no pueden realizarse dentro de los marcos excluyentes del pensamiento occidental, sino que por el contrario necesitan fundarse o refundarse desde la emergencia de saberes 'otros'. Es decir, que provienen y se proyectan hacia otros marcos epistemológicos y cosmovisionarios.

La interculturalidad, de esta forma, aparece atravesando nuestras prácticas y nuestros problemas de estudio en diferentes niveles: en la conformación de nuestro equipo; en el análisis de las políticas educativas para los pueblos originarios en los diferentes niveles del sistema educativo así como en el análisis y problematización de las prácticas y experiencias en los mismos; en las lógicas presentes en los sistemas de conocimiento, entre otros.

Es sobre estos temas y sobre los desafíos implicados en las luchas por el reconocimiento, la validación y la legitimación de los saberes que nos interesa debatir.

1. Para la escritura de términos en *mapuzugun*/idioma *mapuce*, utilizamos el grafemario *Ragileo*, adoptado por la Confederación *Mapuce* de Neuquén, organización política representativa del Pueblo *Mapuce* en dicha provincia. De aquí en adelante, el uso de este idioma y del grafemario *Ragileo* estará indicado con cursivas.

Nuestro trabajo se lleva a cabo en las organizaciones comunitarias y políticas del Pueblo Mapuce en la Provincia de Neuquén; así como en los sistemas educativos de la provincia de Neuquén y, en menor medida, de Río Negro, y por supuesto en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue.

En este recorrido un primer punto fundamental con respecto a los procesos de emergencia del *mapuce kimvn* es su relación con el territorio ya que el Pueblo *Mapuce* accede al conocimiento de los lugares y espacios que poseen significado simbólico y espiritual en la constante transmisión del *kimvn* de los mayores hacia las nuevas generaciones, a través de los *pewma* (sueños) y, fundamentalmente, en el desarrollo de la Educación Autónoma Mapuce, que se expresa en diversas prácticas en las que esta comunicación con el territorio y las demás vidas existentes se hace posible; esto tiene lugar particularmente en las ceremonias y a través del *mapuzugun* (idioma *mapuce*).

Para la profundización en este aspecto resultó decisiva la sistematización y análisis de los procesos de conocimiento involucrados en la elaboración de mapas culturales relacionados con re-ocupaciones y resguardos territoriales a través del mapeo cultural participativo² y la reflexión metodológica sobre la estrategia del mapeo. Algunos ejes que aparecen como importantes en estos procesos son: el carácter fundamentalmente colectivo y comunitario de los procesos vinculados a la recuperación, actualización y construcción de conocimientos y memorias sobre el territorio; el lugar fundamental del *mapuzugun* para dicha construcción de conocimientos y de la noción misma de territorio, marcándose así la profunda imbricación existente entre lengua y conocimiento. En este sentido, una de las propuestas emergentes de los procesos de mapeo resulta la de re-nombrar el territorio desde la lengua y la cosmovisión originarias, como forma de descolonización y re-ocupación del espacio. Para el abordaje de estos aspectos, se hizo necesario ahondar en la problemática de la traducción y en la relación lenguaje-cosmovisión-conocimiento (Lenkersdorf 1998). Con respecto a la construcción de memorias, un aspecto a señalarse es el de las temporalidades discrepantes entre la profundidad histórica de las narrativas referidas al proceso de despojo territorial y la mucho más reciente memoria de la imposibilidad de ejercicio de distintas formas de ocupación del territorio, lo que recuperamos a partir de la categoría emergente “memoria del despojo”.

Por otra parte, las dinámicas presentes en el mapeo cultural participativo enfocadas desde su dimensión intercultural, ponen de relieve las posibles articulaciones y tensiones entre epistemologías indígenas y sistema occidental de conocimiento; en este sentido cabe reconocer la posibilidad de interaprendizajes interculturales (Gasché 2010) que se expresan en la elaboración de cartografías ‘otras’ (Offen 2009) pero asimismo señalan los límites de las formas textuales y cartográficas para representar la concepción multidimensional del territorio desde el *mapuce kimvn*. Un aspecto a seguir explorando es el de la mayor pertinencia de los formatos multimedia y las estructuras de hipertexto habilitados por las nuevas tecnologías para el tratamiento del *mapuce kimvn*, en contraposición a la estructura lineal del texto escrito y del formato libro, que violentan la circularidad del pensamiento y la multiplicidad de dimensiones; dichas tecnologías y formatos resultan relevantes también en términos de la creación autónoma de imágenes alternativas de sí mismos producidas por sujetos de Pueblos Originarios, que disputan a través de las nuevas tecnologías el derecho a la representación, abriendo camino a nuevas contravisualidades (Dussel 2009).

Entendemos que estas tensiones también se ponen en juego en relación a los procesos educativos en perspectiva intercultural que tienen lugar en espacios del sistema educativo formal. Ésta es otra de las líneas de trabajo que hemos retomando a partir de la pregunta acerca de cómo repercuten los procesos de emergencia de saberes *mapuce* en el campo de las políticas públicas y cómo son retomados estos saberes por las instituciones estatales. Uno de nuestros ejes de trabajo estuvo en la reconstrucción del

2. Se incluyen los mapeos autónomos acompañados por distintos equipos técnicos interculturales en Cerro Comandante Díaz (*LofCurrhuinca*), Aucapan (*LofLinares*) y PoyPucon (*LofWiñoyTayinRakizuam*), en transcurso de los años 2006 y 2007, y en la zona de Villa la Angostura (*LofPaicil-Antriao*, en el 2010/11, y *LofKinixikeo*, en 2011/12, cuyo cierre se encuentra pendiente al día de hoy).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

devenir del 'Programa de Maestros de Lengua y Cultura Mapuche' en las escuelas ubicadas en comunidades y de la 'Dirección de Educación Mapuche e Interculturalidad'. Nos preguntamos por las vinculaciones entre los procesos de organización y transformación de la Dirección, y la organización y movilización del Pueblo *Mapuce* en la provincia. Para ello, hemos indagado acerca de las características de las sucesivas gestiones, focalizando en lo referido a las formas de elección del Director y a las reestructuraciones en la organización y funcionamiento. La información recogida da cuenta de un movimiento orientado a una mayor vinculación con las comunidades y arraigo en el territorio³, así como una problematización acerca de la incorporación del *mapuce kimvn* en la escuela. Subsisten las preguntas en torno a la multiplicidad de prácticas llevadas adelante por lxs maestrxs de lengua y cultura *mapuce* en las instituciones en las que existe dicho cargo, así como del tipo de inserción que tienen en términos del lugar y las características que asume la perspectiva intercultural en los Proyectos Educativos Institucionales. Así, estas prácticas adquieren fisonomía propia en relación a cada escuela y a las respectivas comunidades, constituyéndose como verdaderas 'prácticas situadas'. Nuestro acercamiento a la indagación de estas prácticas es relativamente incipiente pero a partir del mismo, entendemos que resulta relevante el abordaje de los siguientes ejes: cómo se va institucionalizando la incorporación de los maestros *mapuce* en las diferentes escuelas y cómo se va planteando la relación institución escolar - comunidad; qué prácticas se pueden reconocer entre la legitimación del reordenamiento del sistema educativo provincial desde el andamiaje neoliberal y la construcción colectiva de una escuela intercultural; cuáles son las articulaciones, tensiones y quiebres que se producen entre la gramática escolar y las formas de producción y transmisión propias del *mapuce kimvn*.

Otro aspecto significativo en términos de la institucionalización de la interculturalidad en el sistema educativo provincial, es la reforma curricular del Nivel Terciario que modificó los planes correspondientes a la formación de Profesores de Nivel Inicial y Primario; esta reforma tuvo lugar entre los años 2008 y 2009, a partir de la conformación de una Mesa de diseño curricular en la cual estuvieron representados lxs docentes de Institutos de Formación Docente; se garantizó la consulta a docentes de los otros niveles así como a estudiantes, realizándose foros sobre temas específicos. El nuevo documento curricular introduce las perspectivas en Derechos Humanos, Intercultural, de Género y Ambiental; en este marco, incorpora en el 4º año de la formación un seminario en "Derechos humanos: educación intercultural". Resulta relevante e innovadora en términos de las políticas educativas provinciales la perspectiva desde la que se aborda la interculturalidad, ya que se plantea como "...una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población", y no en términos de una modalidad dirigida exclusivamente a la población indígena, lo cual exige una formación congruente que se corra de los mandatos fundantes de la identidad docente, anclados en un paradigma homogeneizante y etnocéntrico. Asimismo, se enfatiza su carácter político y que excede claramente el sistema educativo, al afirmarse que "...se hace necesario redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad entendiéndola como una relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. De allí que sea más un problema político que pedagógico."⁴

En 2014, con la sanción de la Ley Orgánica de Educación N° 2945, se abrió una nueva coyuntura en términos de configuración de la 'Educación Intercultural' en el sistema educativo de la provincia de Neuquén. En dicha ley se concretó la adecuación a la Ley 26206, por lo que la 'Educación intercultural quedó definida como una 'Modalidad del Sistema Educativo Provincial' y a la vez como un 'Contenido Transversal' a incluirse en todos los niveles del sistema. Por otra parte, según consta en su 'Título XI, Disposiciones Transitorias y Complementarias', deja pendiente la sanción de una ley específica sobre 'Educación Intercultural', cuyo tratamiento se encuentra actualmente en curso⁵.

3. Movimiento que -no podemos desconocer- es atravesado por las lógicas de las políticas estatales en relación al Pueblo Mapuce y sus propios procesos de organización, así como a la complejidad y conflictividad que caracterizan a los mismos.

4. Resolución del Consejo Provincial de Educación 1528/09, que establece los Planes de Estudio y Diseños Curriculares para los Profesorados en Educación Primaria y en Educación Inicial, con vigencia a partir de 2010; pp. 63-64.

5. A la fecha de redacción de este artículo, existía un proyecto presentado en la Legislatura Provincial por el Movimiento Popular Neuquino (partido en el gobierno de Neuquén desde 1955, año de su provincialización). Asimismo, desde la 'Dirección de Educación Mapuche e Interculturalidad' se viene impulsando la presentación de otro proyecto y convocando -con acuerdo del gobierno provincial del mismo signo partidario- a una reunión de *kimeltucefe* (educadores) dependientes de la Dirección y a autoridades de los *lof* para el tratamiento del tema. Sirvan estos datos como muestra de la complejidad del entramado político que atraviesa estas discusiones.

En la Ley 2945 se tensionan nuevamente los sentidos de la interculturalidad como una política focalizada hacia los Pueblos indígenas, con una perspectiva más general pero inscrita en el marco del ‘respeto a la diversidad’. Al respecto, resulta interesante detenerse en cómo la transversalidad queda o no expresada en los distintos niveles: no aparece para el Nivel Inicial; para el Nivel Primario, se presenta diluida como parte de una formación ética para el ejercicio de la ciudadanía. La transversalidad se construye así bajo la lógica del respeto y la tolerancia; la interculturalidad queda expresada como un problema en relación a ‘los otros diferentes’ y no en el cuestionamiento y transformación de las perspectivas hegemónicas acerca de la educación ni del patrón colonial de saber poder: no aparece en una jerarquización de los conocimientos indígenas (en particular del *mapuce kimvn*) como un saber válido para el conjunto de la sociedad, sino como algo propio de los pueblos originarios; asimismo, más allá del reconocimiento de los pueblos indígenas “como sujetos de derecho y protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea”, su participación se restringe a la modalidad intercultural, y no al conjunto del sistema educativo.

Por otro lado, otra de las líneas de trabajo que abordamos en distintas instancias de reflexión es la vinculada a la temática de la salud, desde la participación y sistematización de propuestas generadas por organizaciones *mapuce*. Las mismas tuvieron inicio el año 2012, en la denominada ‘Primera reunión de salud intercultural’⁶ en la que se trataron experiencias autónomas e interculturales en salud, su relación con las políticas públicas de los estados chileno y argentino, y las posibilidades de comunicación e intercambios entre distintas experiencias. En el año 2013, se avanzó en reflexiones vinculadas a las tensiones que enfrenta la práctica de la salud *mapuce* en contextos de ciudad en los que disputa espacio con una diversidad de propuestas de atención sanitaria, identificándose como necesidad de las comunidades *mapuce* en Neuquén la intensificación de la reflexión sobre las elecciones y decisiones que las personas *mapuce* atravesadas por procesos de enfermedad deben asumir en relación al diagnóstico, tratamiento y atención; decisiones vinculadas a profundas consideraciones acerca del significado de la vida, la muerte, la corporalidad y, particularmente, de las formas comunitarias de abordar la enfermedad. El debate se orientó a la configuración de una propuesta de salud intercultural enraizada en las cosmovisiones de los pueblos originarios, lo que implicó intercambios sobre las concepciones y las prácticas interculturales, y sobre los alcances y las limitaciones de las políticas interculturales hegemónicas. En el año 2014, tuvo lugar un espacio de reflexión sobre la concepción de la vida y la muerte, donde se puso de relieve el entrecruzamiento entre lógicas cosmovisionarias contradictorias, tales como las que se proponen desde el cristianismo, el modelo biomédico y la correspondiente a la cosmovisión *mapuce*. A partir de la sistematización y reflexión sobre los materiales producidos en esas instancias, surgieron interrogantes tales como: ¿hasta dónde opera una lógica?, ¿cuándo comienza a ser necesaria la intervención de la otra? ¿cómo se resuelven las contradicciones entre ambas en los transitar específicos de lxs sujetxs en los procesos de salud enfermedad? ¿cómo estas lógicas pueden apoyarse mutuamente sin intervenir? La interculturalidad se plantea así a partir de pensar la complementariedad entre sistemas de salud occidental y *mapuce*, en el sentido de que ambos sistemas no serían combinables desde una propuesta meramente integradora, ya que cada uno tienen su propia lógica, espacios y prácticas específicas. La cuestión central sería entonces cómo se desarticula el sistema colonial de poder- saber, habilitando la producción, circulación y uso de los distintos conocimientos en juego en una lógica y en la otra. Éstas son parte de las preguntas y ejes de análisis que surgen de estos espacios de problematización, en una línea de indagación que todavía tenemos en curso.

6. La misma contó con la participación de representantes de distintas instituciones, organizaciones y colectivos indígenas y no indígenas vinculados a distintas experiencias en el campo de la salud, de la región del Comahue, de Chile y de México.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Cabe señalarse que dos dimensiones de reflexión atraviesan todos los procesos abordados, a saber: por una parte, la referente a las tensiones entre las lógicas epistémicas indígenas y las propias del sistema de conocimiento occidental⁷, a la que nos hemos referido brevemente en cada uno de los puntos anteriores; por otra, la referida al género y a la especificidad de la posición de las mujeres en dichos procesos. En el análisis de estas dimensiones nos resultó fundamental el aporte de la categoría de interseccionalidad, debido a su gran potencialidad metodológica y teórica, ya que permite focalizarnos en los cruces entre razas, clases, géneros y sexualidades, y posibilita el reconocimiento de múltiples subordinaciones y la manera en que éstas están intrínsecamente articuladas. Siguiendo a Lugones (2008), planteamos la necesidad epistemológica, teórica y política de abordar la interseccionalidad de raza, clase, género y sexualidad en nuestros estudios, construyendo un entramado entre estas categorías que conforman lo que esta autora denomina “sistema moderno colonial de género”, para poder así visibilizar lo que queda oculto cuando dichas categorías se conceptualizan separadamente.

En la continuidad de nuestro trabajo, proyectamos avanzar en la indagación específica de los espacios de educación autónoma *mapuce*, a partir de interrogarnos sobre las tensiones que se establecen entre las diversas formas de *kimeltuwn zugu* (educación autónoma *mapuce*) y otros procesos educativos en territorio *mapuce*, con especial énfasis en los denominados interculturales.

7. Dimensión que fuera enunciada en nuestro objetivo específico número 4: “Indagar cómo la emergencia del *mapuce kimvn*/ saberes *mapuce* enraizados en una lógica epistémica propia, se tensiona con la producción de conocimientos en el campo científico académico y entra en diálogo con otras epistemologías disidentes”.

Bibliografía:

- » LENKERSDORF, C. (1998). *Cosmovisiones*. México: Universidad autónoma de México.
- » OFFEN, K. (2009). O mapeás o te mapean: Mapeo indígena y negro en América Latina. *Revista Tabula Rasa*, 10. Bogotá.
- » DUSSEL, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta educativa* 31 [en línea] [consulta: 22 de febrero de 2014] Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=31>
- » GASCHÉ, J. (2010). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”? En: PÉREZ, C. y ECHVERRÍ, J. (Eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Leticia, 2008.
- » LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.

No podemos darnos el lujo de ponernos a llorar, tenemos que intervenir frente a las injusticias

Entrevista con Marta Tomé



Noelia Enriz *

Marta Tomé es maestra, psicopedagoga y profesora en Psicopedagogía (USAL). Referente en los temas de educación intercultural por sus propuestas pioneras en la temática con poblaciones wichi, de Chaco. Se interesó por la producción de materiales para escuelas indígenas, con énfasis en la alfabetización. Se desempeñó en el Ministerio de Educación de la Nación. En la Universidad Nacional de Lujan se desempeña en el Departamento de Educación, dónde coordina el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen.

Nos gustaría comenzar esta entrevista preguntando ¿Cómo se convierte la interculturalidad en algo tan importante en tu desarrollo profesional? ¿Podrías contarnos alguna de las experiencias que hoy recuperes como más valiosas?

Mi profesión fue la docencia y la comencé a ejercer desde los 17 años, en un contexto que me era completamente familiar porque era mi barrio, Lugano. Tuve algunos alumnos migrantes, eran la minoría. Generalmente éramos todos (como yo lo soy) hijos de migrantes de Europa (italianos, españoles, portugueses) de otras provincias y también de países vecinos como Bolivia y Paraguay. Entonces, las primeras experiencias que tuve fue con alumnos que eran minorías dentro del aula. Porque aunque nuestros padres tuvieran veinte años viviendo en el lugar, nosotros nos sentíamos locales, mientras que aquellos que habían nacido en otro lugar sentían que tenían que pedir permiso. Para graficar voy a contar dos experiencias, una con un alumno portugués y otra con un alumno paraguayo.

El portugués era hijo de una familia que se dedicaba a las quintas, que en ese tiempo había en esta zona de Lugano. El niño estaba siempre muy enojado con Argentina, insultaba al país, en el aula discutíamos

todos con él. Un día se enfermó, la familia lo comunicó a la escuela y yo fui a visitarlo porque quise hacerlo. Eso al niño le impactó y yo me di cuenta. Cuando volví de las vacaciones estaba completamente cambiado, era otro, y era otro porque supo que lo queríamos. Es decir, esta situación de ser migrante y sentirse marginal en otro lugar, genera un malestar que se resuelve cuando el que se considera local lo valora, lo quiere, lo acepta. En estas situaciones tiene mucho valor seguir mostrando que vos querés al otro.

Con el niño paraguayo sucedió que cuando hablaba yo no le entendía y cuando escribía tampoco, pero nunca le corregí, ni le puse rojo en su cuaderno, porque recordaba lo que habían significado para mí los rojos en mi cuaderno de primaria. Y decidí esperar a que aprendiera la lengua solo, pensando que si podía resolver cuestiones matemáticas, entonces no tenía dificultad para aprender, la lengua la iba a aprender solo. Además yo no sabía nada sobre las diferencias entre las lenguas europeas y las familias lingüísticas; y por qué nos resulta más fácil aprender cierta lengua que pertenece a su misma familia y no otra que pertenece a otra familia.

* Dra. en Antropología. Investigadora Adjunta de CONICET y del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

Esta experiencia respecto de la lengua me sirvió para el futuro, porque al trabajar con población wichí, comencé planteándole estas dificultades a Lucía Goluscio (que había trabajado con mapuches), pidiéndole ayuda con el wichí. Esto sirvió para lo que en esa época llamábamos educación bilingüe, porque en esa época no abordábamos la cuestión de la cultura, pensábamos que la limitación era la lengua y no considerábamos que había tantas otras cosas. Esta experiencia con el niño paraguayo, de dejar aprender con el ritmo que él podía, siendo minoría me sirvió luego para pensar la experiencia en Chaco.

En relación con mi profesión, yo incorporé la psicopedagogía como una continuidad de la docencia. Como psicopedagoga comienzo a trabajar en provincia de Buenos Aires donde empezaba a crearse lo que fue la dirección de psicología y fue mi segunda experiencia. Esta experiencia la valoré mucho, porque si uno cree que siempre va a hacer las cosas bien, y actúa con soberbia, actúa en contra de la posibilidad de registrar al otro. La soberbia es lo más contrario a la interculturalidad, porque si vos crees que lo tuyo es lo mejor y que tenés todo resuelto, el fracaso con los otros llega muy rápido.

La universidad nos formaba como psicopedagogos para estudiar los problemas del aprendizaje, en términos de problemas del alumno. Hubo gente que trabajó toda la vida de modo individual con niños en consultas. Pero yo decidí trabajar en escuela pública, y me tocó una escuela a 15 minutos de mi casa, en Villa Celina. Un lugar que también había recibido inmigración como Lugano. Esa escuela tenía siete primeros grados y un sólo séptimo, una escuela embudo, totalmente expulsora. Lo que la universidad me había enseñado para estos casos era que teníamos que dividir a los niños de tal manera que conformáramos grupos lo más homogéneos posible. Para eso había que tomarles un test que tenía que ver con la madurez para la lectoescritura. Era el mes de abril y seguíamos con eso. Un día, se presenta una mamá en la escuela de Villa Lugano, donde yo también me desempeñaba en el cargo de vicedirectora y quiere anotar a su niño en primer grado. Y yo le comento que raro que viene a esa altura del año a inscribirlo. Y la mujer me dice que lo anotó en una escuela en Villa Celina, pero que hay una loca que los está evaluando y todavía no sabe ni cual será la maestra, ni cual será el grupo ¡Y la loca era yo! (risas)

Entonces sentí que para un niño, para su familia, no tiene sentido que la escuela se proponga estudiarlo antes de proponer otras cosas, para ponerte en un lugar donde seas parejito con los otros. Pero no fue

solo la señora, había malestar entre los niños. Me encontraba un día evaluando a un chico, dentro de la evaluación había un ejercicio de memoria que era con el relato de un cuento. Yo lo contaba y el chico lo tenía que repetir. Yo le contaba el cuento y el chico no lo repetía, yo le veía chispa al chico, pero no respondía a la consigna, hasta que en un momento me dijo: "Cuentos pelotudos yo no repito". Le puse el máximo de puntaje, porque el recordaba y hasta evaluaba el cuento.

Y finalmente, se termina toda esa tarea de evaluar a los chicos y organizar los grupos y la maestra que tenía el grupo de chicos de mas bajo nivel, que era el grupo menos numeroso para que la docente pudiera trabajar bien, me pide si no le puedo sumar algún alumno de los otros grados, para que algún niño sacuda las clases y a los otros. Y pensé, ¿tanto trabajo... para qué? Ni las maestras, ni los padres, ni los niños estaban contentos. La maestra consideraba que un poco mas de heterogeneidad ayudaba en la clase, porque las reacciones diferentes de los chicos podían posibilitar un mejor aprendizaje. En definitiva, yo evalué eso como un fracaso total mío, en la profesión y en el sistema educativo. Porque el sistema educativo buscaba que los niños fueran lo más parejo posible, pero sin diversidad hay menos posibilidades. Para el sistema educativo, lo que no es homogéneo supone un problema, es expresado como problema.

Entonces tuviste sensibilidad con estos temas desde el comienzo de tu experiencia docente ¿De qué modo lo intercultural se hace central en tu experiencia?

En mi infancia yo tampoco tuve acceso a la problemática de la diversidad, porque solo conocía mi barrio y una localidad en Río Negro (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, recorriendo Bolivia y Perú. Y al año siguiente viajé a México. Ese viaje por Latinoamérica a mi me cambió totalmente la visión. Y además me cambió completamente la decisión, porque me llevó a comprometerme definitivamente con la gente. Y entonces, 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.

Yo comienzo a viajar, al norte de Santa Fe y Chaco, a conocer experiencias, algunas de religiosos que formaban parte de las corrientes tercermundistas. Entonces yo comencé a funcionar como mediadora, encargándome de vender las cosas que ellos hacían,

las artesanías. Hasta que en un momento decidí dejar todo y mudarme a vivir allá.

¿Viajó con su familia? ¿Cómo fue el acercamiento al nuevo lugar?

No, a mi marido lo conocí allá. Recuerdo que cuando llegué hicimos una salida para conocer el lugar con el que luego fue mi marido y un muchacho antropólogo que había viajado conmigo. Y yo sentía que el antropólogo estudiaba los fenómenos y yo quería conocerlos para comprometerme. Entonces cuando volvimos a Buenos Aires, este muchacho había perdido sus notas y yo estaba encantada porque sentía que estudiar desde afuera era algo incorrecto profesionalmente. Es una línea muy delgada, porque hay un distanciamiento que puede aportar, si uno no logra tomar cierta distancia a veces, puede terminar lamentándose y nada más. Pero no hay que pasarse de ese distanciamiento. Cuando yo llego al Chaco, a Nueva Pompeya me encuentro con escuelas dónde 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, dónde yo realicé la experiencia de pareja pedagógica, fue distinta porque ahí la mayoría era wichí, los criollos eran dos familias. Entonces en la escuela, si o si, se te tiene que ocurrir algo distinto. Yo me mudé a esa zona en 1972. Generalmente se ubica a la década de 1980 como el momento en que se crea la Educación Intercultural, pero esa fecha es cuando el sistema educativo de algunas provincias comienza a oír algunas voces. Pero yo no dudo que igual que yo, en otros lugares también había gente, igual que yo, haciendo cosas distintas.

Pienso que la educación de adultos y la educación rural son dos experiencias que obligaron a transformaciones de los maestros. Vos a un adulto lo tenés que incorporar como maestro, que él tenga que opinar, que tenga qué decir, sino el adulto se va. En el caso de un niño, aunque uno no haga algo interesante, quizás el padre lo empuja para que permanezca, pero con un adulto no.

Y en la educación rural, en el aula multiedad, en las escuelas rurales unitarias. Yo intercambié bastante con Luis Iglesias¹, 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 alumno 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 escuela, y de los adultos uno había completado y otro había llegado hasta cuarto grado y nada más. Cuando comenzamos la experiencia, los docentes de la pareja pedagógica tenían además otros trabajos. Uno de ellos era almacenero y en otro turno era maestro. Eso fue incorporado con naturalidad.

En cierto período, yo tengo que alejarme del grupo por razones personales, y dejo un material escrito, un cuadernillo de trabajo escrito en castellano, a partir de palabras clave. Cuando regreso me intereso especialmente por la cuestión del trabajo. Y entonces comienzo a visitar pueblitos para conocer fuentes laborales. Cuando visitaba algún lugar, siempre me acompañaba con alguien que hablara español. Un día voy a Corral Quemado, y le doy a la chica que me acompañaba un cuadernillo y luego ella lo utilizaba para enseñar y como los materiales faltaban, utilizaban la tierra para escribir con un palito. Yo consideré que eso también fue una pareja pedagógica.

En relación con la formación docente ¿de qué modo pensás que lo intercultural debe hacerse presente?

En mi trabajo de formación docente, a mi me parece muy importante incorporar la pareja pedagógica y mostrar que no sos el único que sabe. Estos elementos lo han incorporado Olga y Leticia Cossettini², ellas discutían la planificación con los estudiantes. Recientemente conocí el Bachillerato Isauro Arancibia, que trabaja con gente en situación de calle, trabajan de este modo, los viernes tiene una asamblea en la que se discute todo. Y yo creo que si no trabajás en equipo, no hay interculturalidad posible.

¿Qué ejes te parecen centrales para caracterizar la interculturalidad?

Trabajo en equipo de todos, en un ámbito dónde todos aprenden y todos enseñan y por tanto yo diría hay que aceptar la diferencia como una riqueza. Pensar en cómo se complementa uno con el otro. Yo siempre cuento a los estudiantes el relato de los ciegos y el elefante, como cada uno aportó una mirada singular, como parte de las limitaciones humanas. Cada uno ve una parte de la verdad y si no logramos escucharlos y conocer que vio cada uno y compartirlos. Si solo

1 Luis Iglesias (1915- 2010), conocido maestro de escuelas rurales de Argentina que trabajó por la inclusión de diversas poblaciones con estrategias pedagógicas innovadoras.

2 Olga Cossettini (1989-1987) docente y pedagoga, dedicó su vida, junto con su hermana Leticia (1904-2004) creadoras de la propuesta de Escuela nueva, o Activa.

contemplamos lo que vio cada uno podemos decir cosas sin sentido. Escuchar al otro es enriquecerse.

A mí, María José Vasquez³, que es antropóloga, me enseñó una cosa clave. Los wichí son una población con mucha vitalidad lingüística, y sin embargo cuando yo preguntaba los números nunca pasaban de contar hasta diez. Y yo pensaba que los habían limitado con conocimientos externos. María José me dice que no hay culturas superiores, que cada una se desarrolla en función de sus intereses y que a los pueblos amazónicos les sucedía algo similar con los números.

En uno de mis últimos viajes, un cacique me iba mostrando plantas por el monte y me indicaba el valor y el uso de cada una y de repente me dijo “los chicos no aprenden nada de esto, ahora ven televisión”. Y yo me planteo lo mismo acerca de la jornada completa en algunas poblaciones. Porque para las madres que trabajan afuera vienen muy bien, pero no necesariamente para las familias que tienen que enseñar a sus hijos otras cosas y que ahora desconocen.

A partir de tu trayectoria ¿qué caminos pensás que deberían recorrer las generaciones más jóvenes que venimos investigando acerca de la interculturalidad? ¿Cuáles son los núcleos que aún te parece necesario indagar o profundizar?

Yo creo que muchas veces el docente está formateado por un sistema educativo que en definitiva solo se interesó por lograr homogeneidad en todo, en todos los niveles. Luego, se generaron escuelas especiales, para quiénes no pudieran lograr la escuela común. Pero, en cada grado, cada día, la sola y única maestra, daba un tema único que supone que nadie sabía. Y no puede concebir que suceda otra cosa. En una jornada de práctica docente me sucedió que me presenté en el aula para dar como tema la circunferencia. Lo presento y una nena levanta la mano y dice “la circunferencia es una línea cerrada cuyos puntos son equidistantes a un punto central que se llama centro”. ¡Contó el final de la clase! Yo le dije: “muy bien querida, sentate”. Pero me enojé porque no podemos soportar que el otro ya sepa lo que uno va a decir. No sólo no respetamos al que no lo puede aprender ese día, sino que tampoco respetamos al que puede aportar otra cosa porque ya sabe lo que yo tengo para decir. Así funciona el sistema educativo, no está pensado para la interculturalidad. La interculturalidad supone mucha humildad para el que juega el papel de maestro, para poder ver esta multiplicidad de cosas.

Una vez me ocurrió que nos ponemos a compartir con otro alfabetizador de la zona dónde yo trabajé y los dos nos adjudicábamos la alfabetización de alguien. Los dos queríamos ser dueños de esa alfabetización. Él era anglicano y los anglicanos habían traducido la Biblia y habían trabajado mucho esos temas. Y puede haber sucedido perfectamente que no le haya enseñado, porque es muy habitual que quienes se disponen a aprender no muestren lo que saben, estén en silencio en una clase. Y uno sale pensando qué aprendieron ese día, lo que ya sabían desde hacía tiempo.

En la formación docente hay que romper esos sistemas rígidos, hay que pensar la interculturalidad como una oportunidad de aprender, y no como un obstáculo para lo que yo quiero enseñar.

Yo siento una gran necesidad de expresar, para las futuras generaciones de docentes, que si hay algo de lo que hicimos que valió la pena, se continúe. A pesar de todos los errores y las dificultades, el objetivo no era malo y lo que hicimos no era definitivo, era un camino. Como lo decía Galeano, cuando uno da un paso la utopía se aleja un paso, pero tiene valor haber iniciado el camino. Yo no tengo ningún consejo redondo, ninguna receta para las nuevas generaciones, solo tengo miedo que se coloquen en un lugar distante. La gente lo que necesita es crecer, y crecer en justicia. La leyenda de los ciegos, a la que referimos antes, da cuenta de cómo, con sus limitaciones, cada uno quería mostrar a los otros lo que tenía, solo que pensando que tenía la verdad. Pero en cambio, cuando alguien quiere dominar a otro, necesita colocarlo en inferioridad. Esa es una situación distinta. La humildad permite cambiar cuantas veces sea necesario lo que uno ofrece, sin sentirse por ello frustrado. Cada cual aporta desde su lugar. No podemos darnos el lujo de ponernos a llorar, tenemos que intervenir frente a las injusticias.

Puede consultarse también:

http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/tasat_miriam/entrevista_a_marta_tome.htm